

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Adultos desempregados e o reconhecimento de adquiridos
experienciais: do direito à educação ao dever de aprender.**

Carla Alexandra Fernandes Martins

Trabalho de Projeto

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Formação de Adultos

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Adultos desempregados e o reconhecimento de adquiridos
experienciais: do direito à educação ao dever de aprender.**

Carla Alexandra Fernandes Martins

**Trabalho de Projeto orientado
pela Professora Doutora Carmen Cavaco**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2013

NOTA INTRODUTÓRIA

O texto que se apresenta constitui o trabalho final no âmbito do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e encontra-se redigido segundo as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa assinado em Lisboa a 16 de dezembro de 1990.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é o resultado do meu projeto de desenvolvimento, estruturado com base na minha experiência pessoal e profissional. Ganha sentido no meu passado e presente, mas não deixa de antecipar o futuro, uma vez que é também uma projeção daquilo que quero e do caminho que pretendo fazer para lá chegar. Reflete por isso quem sou.

E quem sou, emerge em grande medida das pessoas com quem tenho tido o privilégio de conviver. Foi com elas que aprendi tudo o que hoje sei, bem como o que agora sei que não sei... Assim, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que fizeram ou fazem parte da minha vida o seu inestimável contributo que me permitiu aqui chegar. Professores, colegas de trabalho, amigos, adultos e jovens, para todos eles uma palavra de apreço e a minha profunda e sentida gratidão.

Uma palavra especial para a família, pilar central na minha trajetória, que pela sua firmeza e segurança fez-me acreditar que podia ser capaz de ser quem quisesse e de abraçar o mundo sem receios ou reservas, na certeza porém de aí poder regressar sempre que quisesse. Em especial gostaria de agradecer aos meus pais que tiveram a coragem de escolher o caminho mais difícil na prossecução dos seus sonhos e que me mostraram que o verdadeiro conhecimento não está em saber muitas coisas, mas em viver a vida de uma forma digna procurando alcançar os nossos sonhos e de ajudar os outros neste processo.

Agradeço também aos vários professores associados ao presente mestrado que connosco partilharam não só os seus conhecimentos, mas também as suas convicções e sentimentos, e que me ensinaram outra forma de ser e de estar em educação. Em particular gostaria de agradecer à Professora Doutora Carmen Cavaco pela inspiração, pelo apoio e pela sua clareza de espírito.

RESUMO

O presente Trabalho de Projeto surge enquadrado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Formação de Adultos, realizado no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Surge a partir da preocupação da sua autora em relação a uma determinada realidade experienciada no campo das práticas, nomeadamente da constatação da presença crescente de jovens e adultos em processos de natureza formativa que acedem a estes percursos de forma condicionada, uma vez que esta decisão não é da sua exclusiva responsabilidade, mas antes influenciada por instâncias governamentais ou por imposições legais.

Esta realidade é ilustrada pelo caso dos adultos desempregados oriundos dos serviços de emprego, que entre novembro de 2010 e março de 2013 foram encaminhados de forma massiva para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, de forma condicionada, uma vez que este processo nem sempre teve em consideração a sua vontade ou partiu da sua própria iniciativa.

Para melhor compreender esta realidade, o presente trabalho recorre a uma fundamentação que procura aprofundar os elementos teóricos que permitam um melhor enquadramento da temática. Para isso descrevemos a evolução histórica e os principais marcos da educação de adultos em Portugal, analisamos as principais políticas nacionais e correntes internacionais sobre este assunto e aprofundamos aspetos associados ao processo de aprendizagem experiencial para melhor compreendermos de que forma esta situação condiciona o sucesso dos percursos formativos dos adultos e como podem estes ser potenciados.

Decorrentes do presente processo, surgem no final algumas orientações práticas passíveis de serem integradas no quotidiano de quem diariamente se depara com esta situação.

Palavras-chave: direito à educação, dever de aprender, aprendizagem experiencial, reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, educação de adultos.

RÉSUMÉ

Cette recherche apparaît encadrée dans le contexte d'un diplôme de maîtrise en Sciences de l'Éducation, secteur de spécialisation en Formation d'Adultes, réalisé au Instituto de Educação de Universidade de Lisboa. Découle de la préoccupation de son auteur concernant une certaine réalité essayée dans le champ des pratiques, notamment de la constatation de la présence croissante des jeunes et d'adultes dans des procédures de nature formative qui accèdent à ces parcours de forme conditionnelle, vu que cette décision n'est pas de sa exclusive responsabilité, mais avant conditionnelle par des instances gouvernementales ou par des impositions légales.

Cette réalité est illustrée par le cas des adultes chômeurs originaires des services d'emploi, qui entre novembre 2010 et mars 2013 ils ont été conduit de forme massive pour des processus de reconnaissance, de validation et certification de compétences, de forme conditionnelle, vu que ce processus n' a pas toujours eu dans considération sa volonté ou est parti de son propre initiative.

Pour mieux comprendre cette réalité, ce travail fait appel à un fondement le quel il cherche à approfondir les éléments théoriques qui permettent un meilleur encadrement de la thématique. Pour cela nous décrivons l'évolution historique et les principales bornes de l'éducation d'adultes au le Portugal, nous analysons les principales politiques nationales et courants internationaux sur ce sujet et approfondissons des aspects associées au processus l'apprentissage expérientiel pour mieux comprendre de quelle façon cette situation conditionne le succès des parcours formatifs des adultes et comme peuvent-ils être exploités.

Liés au présent processus, apparaissent à la fin quelques orientations pratiques passibles être intégrées dans le quotidien des professionnels.

Mots-Clés: droit à l'éducation, devoir d'apprendre, apprentissage expérientiel, reconnaissance des acquis, l'éducation d'adultes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. Considerações iniciais	6
2. A Educação de Adultos em Portugal	8
3. Políticas de Educação de Adultos: do direito à educação ao dever de aprender	15
3.1. O movimento da Educação Permanente	16
3.2. A perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida	19
3.3. Políticas de Educação de Adultos em Portugal: um cenário prospetivo	22
4. Da experiência à aprendizagem	30
4.1. A importância da experiência.....	30
4.2. O processo de aprendizagem experiencial.....	34
4.3. O papel dos adultos nos processos de aprendizagem.....	37
CAPÍTULO II – NARRATIVA BIOGRÁFICA	39
1. Reflexões prévias	40
2. A importância da família e a influência da escola	41
3. Pessoas muito especiais num contexto único.....	48
4. Um novo desafio, a confirmação de uma paixão	53
5. Reflexões finais.....	63
CAPÍTULO III – ABORDAGEM EMPÍRICA	65
PARTICIPAÇÃO COMPULSIVA EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO: O CASO DOS ADULTOS ENCAMINHADOS PELOS SERVIÇOS DE EMPREGO	65
1. Considerações prévias	66
2. Metodologia	67
3. Diagnóstico	68
4. Caracterização.....	73
4.1. Caracterização geral do Centro Novas Oportunidades.....	73
4.2. Caracterização dos adultos.....	74
5. Estratégias de adaptação e de atuação da equipa	82
6. Orientações para a Ação	87
CONCLUSÃO	94
BIBLIOGRAFIA.....	97
ANEXOS	99

Anexo 1 – Guião da entrevista aos profissionais de RVC.....	100
---	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do total de adultos de acordo com o estado	76
Gráfico 2 – Distribuição dos adultos empregados acompanhados de acordo com o estado	78
Gráfico 3 – Distribuição dos adultos desempregados não encaminhados pelo Centro de Emprego de acordo com o estado	79
Gráfico 4 – Distribuição dos adultos desempregados encaminhados pelo Centro de Emprego de acordo com o estado	81

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CAP – Certificado de Aptidão Profissional

CEE – Comunidade Económica Europeia

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CQEP – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

DGEP – Direção-Geral de Educação Permanente

DGERT – Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional

EFA – Educação e Formação de Adultos

EU – União Europeia

FSE – Fundo Social Europeu

IEFP – Instituto do Emprego e da Formação Profissional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

IQF – Instituto para a Qualidade na Formação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MFA – Movimentos das Forças Armadas

NLI – Núcleo Local de Inserção

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

Profissional de RVC – Profissional de reconhecimento e validação de competências

RSI – Rendimento Social de Inserção

RVCC – Reconhecimento, validação e certificação de competências

RVCC-PRO – Reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais

TDE – Técnico/a de diagnóstico e encaminhamento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

A educação de adultos é um campo conceptual que na primeira década deste novo milénio conheceu uma visibilidade e reconhecimento social sem precedentes em Portugal. Esta situação teve início ainda no final dos anos 90 com a criação de uma agência dedicada a este domínio, que implementa um conjunto de medidas diversificadas, partindo de pressupostos inovadores em educação de adultos, com destaque para a valorização do “património experiencial” (Canário, 2007, p. 198) de cada pessoa, desenvolvido em contextos de vida, ou seja, fora dos sistemas formais de ensino. Neste período foram testados e implementados vários projetos ao serviço da educação de adultos, posteriormente reforçados e massificados no âmbito de uma iniciativa governamental que visava a qualificação da população geral portuguesa, criada em 2005. A partir de então a educação de adultos, ainda que muitas vezes não conhecida por esta designação mas pelo nome da referida iniciativa, foi profusamente difundida e motivou discussões, despoletando paixões e ódios, o que fez correr muita tinta na cena política e social nacional. Mais recentemente a educação de adultos parece estar a entrar numa nova fase, mais discreta, onde a sua presença nas várias formas que tem assumido foi reduzida ao mínimo, o que confirma a única tendência constante da história da educação de adultos em Portugal: a “descontinuidade” reveladora “da ausência de um fio condutor (...) das políticas educativas” (Lima, 2005, p. 32).

Ainda assim, podemos afirmar que a educação de adultos entrou definitivamente no quotidiano da sociedade portuguesa, nomeadamente a partir do envolvimento de milhares de adultos que em todo o país participaram em ações catalogadas neste campo, como também pelo envolvimento de novos atores e profissionais que desenvolveram uma sensibilidade específica neste domínio. Sendo este um período já bastante estudado, acreditamos contudo que o real impacto destas recentes políticas no panorama educativo nacional e a persistência dos seus resultados no tempo, ainda carecem de mais investigação que permita uma melhor compreensão dos fenómenos vividos.

A presença da educação de adultos no quotidiano de grande parte da população registada na última década, levou assim a uma aparente naturalização deste conceito, uma vez que foi integrado de forma acrítica. O processo de discussão gerado em torno deste assunto é geralmente superficial, centrando-se em medidas concretas, geralmente imbuídas de intenções políticas de pendor economicista. Esta situação relegou para um segundo plano a discussão sobre as orientações e sentidos da educação de adultos que pretendemos para o nosso país e para o mundo, na nossa ótica, mais pertinente. Autores como Mathias Finger, questionam

mesmo se a educação de adultos “está à altura dos desafios que a sociedade atual lhe impõe” (Finger, 2005, p. 16).

A educação de adultos que chegou aos dias de hoje adota práticas de natureza ideológica dispersa, tornando-se cada vez mais difícil identificar a sua filiação conceptual. Ao nível do discurso é ainda possível encontrar resquícios da argumentação de pendor social que esteve na sua origem, mas numa análise mais cuidada identificamos o predomínio de uma crescente instrumentalização deste campo. O cenário complexifica-se ao nível das práticas, na medida em que um discurso fragmentado e repleto de “tensões e contradições “ (Cavaco, 2009, p. 129) gera uma multiplicidade infinita de práticas, de difícil enquadramento conceptual e que não geram compromissos claros. É desta forma que identificamos no discurso vigente uma tendência para apresentar a aprendizagem com a solução de todos os “males da sociedade”. É a “resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação e, ainda por cima, desestabilizados pela crise económica” (Ferry cit. in Canário, 1999, p. 39). E se aprender é a solução, não aprender é a causa, surgindo assim a tendência atual de responsabilizar em exclusivo o indivíduo pelo seu próprio trajeto bem como pelos problemas das sociedades atuais, penalizando assim duplamente os adultos menos escolarizados ou menos letrados. Esta tendência é enquadrada por um período marcado pelo designado pós-modernismo onde a “incoerência intelectual” e a “fragmentação da vida social e individual” (Finger, 2005, p. 20) leva-nos à diminuição da capacidade crítica o que dificulta a procura ativa de novas soluções e respostas. Esta situação leva-nos a perpetuar o ciclo, reforçando as desigualdades e penalizando particularmente “os que não tiveram acesso a uma boa formação de base” (Cavaco, 2009, p. 125).

Foi desta forma que o direito à educação se transformou no dever de aprender. Apesar desta ideia não ser nova, ganha cada vez mais terreno numa sociedade que apela de forma crescente ao individualismo. António Nóvoa no prefácio do livro organizado por Canário e Cabrito (2005), realça esta situação notando que o direito à educação reivindicado historicamente pela classe trabalhadora “tende a transformar-se num dever e numa imposição de sociedades que olham para as pessoas apenas como *ativos* ou como *recursos humanos*” (2005, p. 12).

O condicionamento associado à participação das pessoas em processos de natureza formativa pode surgir de uma forma figurativa, na medida em que a sociedade competitiva em que vivemos nos “empurra” para a aprendizagem, ou de uma forma literal, quando por disposição legal adultos são de facto encaminhados compulsivamente para processos de natureza formativa. Neste processo surgem coerções que podem assumir diversos formatos,

nomeadamente coerção psicológica, coerção profissional, coerção financeira ou coerção social, talvez a mais perversa.

Este é o tema central do presente trabalho, que surge da experiência de trabalho da sua autora, que no terreno da educação de adultos se viu confrontada com a necessidade de trabalhar com dezenas de adultos que surgiram em contextos de natureza formativa de forma condicionada, bem como da constatação do impacto negativo desta situação no funcionamento do serviço que coordenava.

Esta situação, aliada ao seu entendimento da educação e às suas crenças e valores, despoletou a vontade de melhor compreender este fenómeno educativo, enquadrado por um projeto de desenvolvimento de si enquanto profissional do domínio da educação de adultos.

O presente Trabalho de Projeto, visa assim o desenvolvimento pessoal e profissional da sua autora, e deve ser entendido como um exercício estruturado de autoformação, visando uma melhor capacitação para fazer face aos desafios colocados pelo campo das práticas. Pretende-se assim analisar o tema de uma forma enquadrada e fundamentada, o que o elevado ritmo da prática nem sempre permite, procurando um maior conhecimento do assunto mas visando também a definição de um conjunto de orientações práticas passíveis de serem integradas na esfera profissional. Para isso será essencial uma revisitação da experiência da autora, para que a partir da compreensão do passado e do seu processo formativo e evolutivo, possamos potenciar o processo de desenvolvimento profissional e a integração de novas práticas que constituirão um avanço no seu percurso.

O documento está dividido em três capítulos distintos. O primeiro é destinado ao enquadramento teórico, onde procuraremos analisar os aspetos considerados essenciais para compreendermos o tema, do ponto de vista conceptual. Para isso será essencial analisar o percurso da educação de adultos no nosso país, bem como as políticas existentes, para que possamos compreender como chegámos aqui. Também iremos refletir sobre o processo de aprendizagem da população adulta, para compreendermos de que forma o condicionamento da frequência de atividades de natureza formativa pode interferir no seu sucesso. O segundo capítulo dedica-se à narrativa biográfica da autora e dá a conhecer a sua visão da educação no geral, e da educação de adultos em particular (essencial para o processo de atribuição de sentido do presente trabalho). Consiste num relato reflexivo sobre a sua própria experiência, entendida como processo de aprendizagem experiencial, o que otimizará a integração de novas aprendizagens decorrentes deste projeto. O terceiro e último capítulo constitui uma incursão empírica neste domínio, que consiste na análise mais detalhada de um dos contextos de

trabalho da autora e procura definir linhas gerais de atuação que possam no futuro facilitar o trabalho com adultos que surjam em processos formativos de forma condicionada.

Por fim importa esclarecer que apesar da visão da autora ser o ponto de partida do presente trabalho, ele não será seguramente o seu ponto de chegada, na medida em que este projeto surge precisamente da vontade em aprender mais e de uma (re)aproximação com o meio académico, no sentido de refundar uma prática que acontecia de forma autodirigida há algum tempo. Assim, não se pretende fazer militância por qualquer posição, mas antes dar a conhecer uma realidade vivida, que procuraremos explorar e analisar de forma mais consistente e fundamentada, e, com base neste trabalho, contribuir para o processo de autoformação da sua autora.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Considerações iniciais

O presente capítulo procura enquadrar a temática do Trabalho de Projeto, atribuindo-lhe o necessário sentido e explicitando melhor as várias informações e entendimentos teóricos, necessários para a compreensão na sua complexidade. Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre a história da educação de adultos, com especial enfoque em Portugal, bem como analisar as políticas educativas que nas últimas décadas têm sido seguidas no nosso país e no mundo, para que possamos compreender melhor o atual momento. Analisaremos também a relação entre a experiência e a aprendizagem, destacando o papel do adulto aprendiz neste processo, para melhor compreendermos de que forma o condicionamento da participação do adulto em processos de natureza formativa podem influenciar o seu sucesso.

Previamente às tarefas que nos propomos, importa, contudo, esclarecer sobre algumas opções conceituais e terminológicas usadas ao longo do presente documento, esclarecendo assim o seu entendimento e a atribuição de sentido.

Em relação à fundamentação epistemológica, esclarecer que entendemos o campo da educação de adultos, como um “campo de práticas educativas e, simultaneamente, como campo de reflexão e de investigação” (Canário, 1999, p. 19). Este domínio assume a particularidade de construir-se a partir não apenas de um campo teórico, que recorre a diversas correntes e áreas do conhecimento, mas simultaneamente de uma comunidade prática muito interventiva que construiu diariamente um repertório de experiência iniciado e melhorado a partir do trabalho diário com adultos. Esta característica distingue-a claramente de outras áreas, e se para alguns investigadores retira valor pela sua imprevisibilidade, para outros acrescenta-lhe potencial no processo de entendimento dos fenómenos estudados, na medida em que lhe atribui uma dinâmica similar à vida, bem como reforça uma inovadora relação entre a investigação e a realidade.

Importa também apresentar o conceito de educação de adultos transversal ao presente trabalho. Tendo em consideração a falta de consenso, subscrevemos a definição apresentada pela UNESCO em Nairobi, pela sua amplitude e abrangência:

“(...) o conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas

qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio económico e cultural equilibrado e independente” (UNESCO cit. in Canário, 2007, p. 198).

De seguida, damos voz às legítimas questões levantadas por Rui Canário na sua obra, referentes àquilo que designa por “flutuação terminológica” (1999, p. 32) no que concerne à nomenclatura associada ao que genericamente designamos por *educação de adultos*. O autor refere que ao longo dos tempos *educação de adultos* e *formação de adultos* têm sido usados como sinónimos na literatura especializada, ainda que nos proponha uma sólida fundamentação que clarifica a origem e tradição de cada designação.

A expressão *educação de adultos* surge a partir da tradição escolástica, que no caso da população adulta é muitas vezes condensada sob a designação de “alfabetização”. Assim, este conceito está inevitavelmente associado, e de certa forma reduzido, ao formato escolar e a um conjunto de práticas escolarizadas com tempo e espaço próprios. No nosso país esta tem sido a designação dominante, em grande medida devido à influência de instâncias internacionais como a UNESCO, ainda que neste caso partindo de um entendimento mais abrangente, conotado com o desenvolvimento mundial preconizado por este organismo. Também no seio de entidades do ensino superior tem prevalecido a opção pela expressão “educação de adultos”, o que pode ser confirmado pelo nome atribuído a diferentes departamentos e áreas disciplinares de diversas licenciaturas.

A outra designação comum na literatura, *formação de adultos*, surge a partir das práticas associadas à formação profissional. Contudo, e não obstante a sua entrada por um caminho secundário, atendendo a que a via principal estava reservada para a escola, importa referir o trajeto efetuado desde então. Os processos formativos associados ao mundo do trabalho conheceram um exponencial acréscimo de importância, particularmente após a adesão à União Europeia e à entrada em Portugal dos fundos estruturais de apoio financeiro, que permitiram o desenvolvimento exponencial deste domínio. À margem deste entendimento de pendor claramente economicista, a formação invoca também um papel dos adultos mais ativo neste processo. Citando Honoré, Canário identifica-se com o entendimento deste autor que recusa “identificar a formação com perspetivas funcionalistas de adestramento” bem como com o “paradigma escolar” (1999, p. 34).

Decorrente desta variância terminológica, Canário alerta-nos para a existência de uma “utilização dos vocábulos educação e formação como palavras sinónimas” (1999, p.36), pois não obstante cada termo ter uma génese distinta, eles são comumente usados como equivalentes.

No presente trabalho optamos pelo uso intuitivo do conceito, mais próximo da realidade vivida no domínio dos processos de aprendizagem e de qualificação da população adulta experienciados no terreno, pelo que usaremos a expressão “educação de adultos”. Do ponto de vista conceptual concordamos com Rui Canário no seu entendimento em relação a esta questão, mais próximo do sentido atribuído à expressão formação de adultos. Compreendemos também que esta opção acarreta um risco de contaminação e redução por associação à tradição escolar. Contudo, optaremos por não ignorar o aspeto mais emocional, que ao longo de vários anos nos fez apelar de educação de adultos a atividade desenvolvida no campo prático.

Acreditamos assim, que a educação não se esgota no escolar, e que apesar de estar atualmente “refém do escolar” (Canário cit. in Cavaco, 2002, p. 9) perspectivamos um futuro onde isso não aconteça e que novas formas, contextos e pessoas surjam neste campo de ação.

Por fim referimos outras limitações associadas ao nosso campo de intervenção. A existência de vários conceitos muito condicionados no espaço e tempo, como é o caso do conceito de “adulto”, cujo significado sofre constantemente flutuações e é passível de múltiplas interpretações. Ser adulto em Portugal é seguramente distinto de ser adulto noutros pontos do globo ou há décadas atrás. Sobre este assunto, teremos em consideração a idade prevista para efeitos da participação nas modalidades formativas que o presente trabalho aborda: 18 anos de idade.

2. A Educação de Adultos em Portugal

A educação entendida num sentido lato, acompanha o Homem ao longo da sua história, uma vez que sempre houve educação e aprendizagem enquanto processos essenciais na passagem de conhecimentos e saberes-fazer entre gerações e entre as comunidades. Ao longo do tempo nunca a “aprendizagem se reduziu à idade inicial do ser humano” (Sanz Fernandez, 2006, p. 7), sendo o processo de sobreposição entre educação e escola um fenómeno muito recente, característico do último século. De igual forma a compreensão da infância como uma “identidade social própria” (Sanz Fernandez, 2006, p. 8) é um fenómeno novo, tendo como referência a história da Humanidade. Este novo entendimento surge a partir do século XVII e é a partir daqui que tem início uma diferenciação ao nível dos espaços sociais, o que está na origem da criação do “modelo de escola para as massas” com o intuito de “se converter num espaço

sociológico específico para a infância” (Sanz Fernandez, 2006, p. 8). Esta associação entre a aprendizagem e a infância, desde cedo levantou vozes que se manifestavam contra uma visão limitada de educação.

A invenção da impressão em série no final da Idade Média (século XV) massificou e gradualmente tornou acessível a existência de material impresso, fazendo florescer a primazia das letras, nomeadamente a escrita e a leitura. Estas competências tornaram-se especialmente apreciadas no decorrer da Revolução Industrial, entendidas como uma mais-valia para a realização de tarefas mais complexas, bem como o correto manuseio de mecanismos e máquinas industriais cada vez intrincadas. A partir daí o analfabetismo passou a ser entendido como um “mal ou epidemia que os Estados tinham a obrigação de erradicar como condição necessária ao desenvolvimento dos povos” (Sanz Fernandez, 2006, p. 20).

Paralelamente, a maioria dos Estados ao ritmo que consolidavam os seus recentes regimes democráticos, sentiam a necessidade de uma “legitimação popular”, onde o domínio da escrita e da leitura eram características de uma população responsável, consciente dos seus deveres de cidadão e pronta a exercer o direito de sufrágio.

Outra referência histórica importante na análise do percurso percorrido pela educação no geral, e pela educação de adultos em particular, é o período pós segunda Guerra Mundial. Esta fase é caracterizada por um crescimento económico sem precedentes, a que está associado um “crescimento exponencial dos sistemas escolares” (Canário, 2007, p. 197). Neste período surgem instâncias internacionais que procuram sedimentar a paz no mundo, a partir da disseminação de um discurso pacificador assente no desenvolvimento para todos, onde a universalização da escolarização assumia um papel central.

Portugal percorreu o trajeto atrás descrito, ainda que atendendo a uma lenta industrialização bem como à presença de um regime político de cariz autoritário e conservador, que dominou o país entre 1933 e 1974, os efeitos dos fenómenos registados foram mais diluídos no tempo e a permeabilidade da nossa sociedade ao exterior muito mais condicionada, particularmente nos meios rurais.

É desta forma que “em meados da década de 1970 cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta” (Lima, 2005, p. 31), não obstante ser reconhecido algum esforço nos últimos anos do Estado Novo em promover a aprendizagem “das letras”. Contudo, estas iniciativas eram entendidas como uma condição necessária ao desenvolvimento do país e não tanto à promoção de uma vivência plena da cidadania. Ainda antes da revolução portuguesa, em 1974, registamos algumas atividades dignas de registo no âmbito da educação de adultos, nomeadamente “círculos de estudo e de leitura informais”, “bibliotecas operárias (...) e

intercâmbio de livros”, “modalidades de associação para a compra e leitura de jornais” e várias outras sempre “enraizadas na história do movimento operário” (Canário, 2007, p. 214).

Registamos também em 1972, e já sob influência de organismos internacionais como a UNESCO, a criação da Direção Geral de Educação Permanente (DGEP), que assumiria um importante papel no pós 25 de Abril de 1974. Nesta data, dá-se a revolução que haveria de transformar profundamente Portugal, caracterizado por um golpe de Estado de natureza militar mas com uma base de apoio civil imediata. Este acontecimento despoletou no povo novos sentimentos até então reprimidos e a liberdade passaria a fazer parte do quotidiano da nação.

Assim, no pós 1974

“as dimensões educativas surgiram muitas vezes associadas a processos de reivindicação, a projetos culturais e sociais, a melhoramentos locais, a dinâmicas de desenvolvimento comunitário, predominantemente a partir de baixo (da comunidade) para cima (para o Estado e a administração), numa perspetiva política e organizacional de tipo descentralizado e autónomo” (Lima, 2005, p. 37).

Surgem associações de cariz popular, que não obstante existirem desde meados do século XIX, ganham uma nova dinâmica, constituindo-se como “construções descentralizadas, rejeitando o protagonismo dos poderes centrais e dos paralelos burocráticos estatais” (Lima, 2005, p. 38). Paralelamente existiam outras iniciativas, estas de cariz mais institucional, de natureza “alfabetizadora”. É disso exemplo a Campanha de Dinamização Cultural, da responsabilidade do Movimento das Forças Armadas (MFA) e que contou com o apoio do Ministério da Educação. Contudo, o seu carácter “estatal e centralizado” criou alguma resistência, sobretudo entre os envolvidos nas associações populares a que o autor designa por “poder popular”, adeptos da “auto-organização, das abordagens comunitárias e de consciencialização” (Lima, 2005, p. 38).

Estas iniciativas de origem popular encontravam algum apoio na Direção Geral da Educação Permanente (DGEP) que resistia a controlar autoritariamente estas iniciativas, mas antes procurava apoiá-las localmente entre 1975 e 1976, cedendo assim o protagonismo ao associativismo e disponibilizando “instrumentos jurídicos, recursos e meios pedagógicos” (Lima, 2005, p. 38). Esta posição era resumida na ideia de Alberto Melo ao afirmar que “a educação dos adultos será obra dos próprios adultos” (cit. in Canário, 2007, p. 216). Ainda hoje a abordagem da DGEP inspira muitos investigadores na procura de novas relações entre o Estado e as comunidades, que incluam as pessoas nas políticas a elas dirigidas.

Contudo, o período de normalização política que decorreu por volta de 1976, marcaria uma “recentralização do poder” (Lima, 2005, p. 39) no Ministério da Educação, que nos anos seguintes conheceria uma crescente estatização sob a ação do “Estado-Providência”. Esta situação, reforçada por organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE, institucionaliza a educação de adultos, pela via “da criação de uma rede pública, da produção de legislação e de outros instrumentos de regulação, da concessão de apoios, da elaboração de programas e de metas a atingir” (Lima, 2005, p. 39). Este ano marcaria a rutura com as experiências anteriores da DGE, extinguindo este organismo, sendo que a partir daí assistimos a uma desorientação geral que culminou num “progressivo desmantelamento e perda de autonomia da educação de adultos face a outros domínios do sistema educativo e a sua progressiva subordinação à lógica escolar” (Cavaco, 2009, p. 144). Apesar de algumas referências ao nível do discurso, poucas tiveram repercussões práticas e quando isso aconteceu ficaram por diversas vezes aquém das promessas feitas, sendo que algumas não passaram de “uma estratégia de retórica para fazer face às pressões das instituições internacionais” (Cavaco, 2009, p. 151).

Neste período é ainda digno de registo a iniciativa do IV Governo Constitucional que em 1979 concebe o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) enquadrado “numa lógica da educação popular, em resultado da experiência decorrida entre 1975 e 1976” (Cavaco, 2009, p. 152). Este documento distinguiu-se pela sua visão integrada e completa do campo da educação de adultos, mas ficaria aquém do prometido pela limitação de poderes e atribuições bem como pelo seu processo de criação atribulado e pouco consistente. Mais uma vez “as expectativas do relançamento da política pública de adultos” (Cavaco, 2009, p. 156) ficariam por cumprir.

O ano de 1986 ficaria marcado pela adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE) e pela posterior publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que ainda hoje se mantém em vigor.

A LBSE assumiu um papel essencial no processo de marginalização da educação de adultos, que nas décadas de 80 e 90 foi praticamente erradicada do discurso político, não obstante alguns estudos reforçarem a importância do desenvolvimento da educação de adultos nas políticas públicas perseguindo uma visão integrada e completa de educação. Este documento estrutural era “particularmente económico e omisso no que se refere à educação não formal” (Canário, 2007, p. 205), remetendo-a para uma ambígua classificação de “extraescolar”. De acordo com o mesmo autor “só é possível compreender as omissões da LBSE enquanto escolha política deliberada e consciente de um rumo construído em rutura com o passado recente, percecionado como perturbador e incómodo” (Canário, 2007, p. 211).

Nesta década “a lógica da educação popular de adultos e a centralidade do movimento associativo serão objeto de uma profunda desvalorização e marginalização” (Lima, 2005, p. 40), com o país a dar prioridade ao discurso Europeu centrado no desenvolvimento de uma economia funcional e menos em projetos de cariz local. Desde então assistimos a uma “política por comparação” em que os objetivos são traçados atendendo às características desejáveis de um grupo e não tanto às condições reais de cada país.

A importância do ensino recorrente e da formação profissional ganha assim terreno nos anos 80, na sua maioria frequentados por jovens adultos que no caso do recorrente acedem a uma “escolarização de segunda oportunidade” (Lima, 2005, p. 41). Este impulso da formação profissional deve-se em grande medida à entrada em Portugal de fundos comunitários, que visavam apoiar o país no processo de “convergência Europeia”. Estas verbas fizeram com que acontecesse um estreitamento de relações entre os processos de educação e formação de adultos, o que em grande medida contribuiu para retirar identidade às práticas catalogadas como educação de adultos. Contudo, ambas as modalidades referidas apresentavam vários problemas estruturais como um elevado nível de abandono, no caso do ensino recorrente, ou problemas de identidade, no caso da formação profissional, padecendo muitas vezes de uma incapacitante escolarização, alcançando resultados bastante aquém do seria desejável.

Após a publicação da LBSE, seguiu-se um período de Reforma Educativa no sentido de cumprir o disposto neste documento. Contudo, e não obstante a pouca importância dada por este documento estrutural à educação de adultos, no decorrer dos anos seguintes foram vários os estudos que incidiram sobre esta temática e que concluíam pela sua importância estratégica. Exemplo disso mesmo, foi a publicação em 1988 de um documento intitulado “Reorganização do subsistema de educação de adultos” (Lima cit. in Canário, 2007, p. 207) que afirma três principais conclusões: recusa a “circunscrição da intervenção educativa” (Canário, 2007, p. 208) ao escolar, reconhece o potencial formativo da cultura e contextos locais e por fim salienta a importância de articular formação-investigação-ação (Canário, 2007). Este documento ainda foi inspirado nas iniciativas no âmbito da educação de adultos do pós 25 de Abril, reconhecendo o interesse da deslocação de poder do Estado para o povo. Abria portas a múltiplas formas, espaços e tempos da educação de adultos, e é curioso perceber como “antecipa em quase trinta anos o diagnóstico que em 2005 suporta a apresentação e justificação do programa governamental Novas Oportunidades” (Canário, 2007, p. 209). Este documento enfatizava uma preocupação social profunda, assente em lógicas democráticas de acesso, participação e sucesso. Contudo, as conclusões e sugestões deste documento nunca seriam postas em prática.

A educação da população adulta torna-se assim marginal na medida em que as ações concretas e pontuais que vão existindo não são reconhecidas ou apoiadas pelo Estado. Subsistem muitas vezes associadas a atores locais do terceiro setor que emergem a partir de meados da década de 1980, fomentados pelos fundos europeus. Estas entidades assumem a educação de adultos não como uma prioridade, mas geralmente como uma ocupação secundária ou mesmo terciária, surgindo assim algumas iniciativas e projetos que poderíamos integrar no âmbito deste campo de intervenção, ainda que sempre com o selo e patrocínio de instâncias supranacionais e, como tal, subjugado à lógica desenvolvimentista. Muitas delas evoluíram “para o estatuto de instituições particulares de solidariedade social, prestando vários serviços de proximidade, de índole social” (Lima, 2005, p. 42). Contudo, raramente estávamos perante iniciativas lideradas pelas comunidades, mas geralmente propostas pelas instâncias formais, normalizadas, e com um conjunto de regras bem definidas que pouca margem davam para resposta às solicitações. Esta situação tem também um efeito perverso, pois fomenta o afastamento das pessoas dos processos reivindicativos e fomenta a sua capacidade de adaptação, nomeadamente ajustando as suas expectativas e vontade aos projetos existentes e raramente o contrário.

Entre 1985 e 1995 várias governações sociais-democratas, algumas com maioria absoluta, marcaram a cena política nacional, com a consolidação de uma visão própria assente em documentos legais que no Parlamento contavam com aprovação garantida. Neste período assistimos a uma nova fase de invisibilidade da educação de adultos, que é erradicada dos discursos oficiais e das políticas públicas, contrariando as orientações que continuavam a chegar das instâncias internacionais.

Este cenário seria alterado em 1995, com a eleição do XIII Governo e a subida ao poder do partido socialista, liderado por António Guterres que haveria de assumir dois mandatos consecutivos. Enquanto primeiro-ministro elegeu a educação como uma das suas bandeiras políticas e ainda no decorrer da campanha promete relançar a educação de adultos. O executivo socialista manteve-se no poder até 2002 e durante este período constituiu um grupo de trabalho liderado por Alberto Melo sobre a educação de adultos, que em 1998 publicou um documento que sugeria diversas iniciativas e indicava caminhos possíveis para a educação no nosso país. Salientamos, neste período, a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Não obstante as limitações impostas à nascença, esta estrutura acabou por realizar vários trabalhos meritórios, sendo de destacar a criação dos cursos EFA, a criação de uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e as ações S@ber+ (Cavaco, 2009).

Entre 2002 e 2005, período enquadrado pelo XV Governo liderado por Durão Barroso (2002-2004) e pelo XVI Governo da responsabilidade de Santana Lopes (2004), assistimos a uma nova viragem à direita. Neste período a ANEFA foi extinta, tendo sido criada a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV). Esta alteração simboliza uma nova tendência caracterizada por um discurso político baseado numa lógica de “qualificação dos recursos humanos” (Cavaco, 2009, p. 162). Durante esta legislatura mantiveram-se algumas práticas e projetos enquadráveis nas práticas de educação de adultos iniciados pelos anteriores executivos, ainda que este campo tenha sido mais uma vez afastado do discurso político vigente.

A educação de adultos voltaria ao discurso dominante em 2005, pela mão de José Sócrates, líder do XVII Governo da responsabilidade do partido socialista. Este executivo destinou uma importante percentagem dos apoios financeiros internacionais disponibilizados pelo Fundo Social Europeu (FSE) para os processos formativos e expandiu a rede de serviços neste domínio. Retomou e reforçou os projetos iniciados pela extinta ANEFA e enquadrou-os numa iniciativa governamental de âmbito nacional que designou por “Iniciativa Novas Oportunidades” (INO).

Durante este período a educação de adultos conheceu um processo de massificação sem precedentes no nosso país, em grande parte mediado por uma estrutura governamental que assumiria um papel de liderança na uniformização do Sistema Nacional de Qualificações, também criado neste período. A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), foi criada em 2006 e regulava todas as ofertas formativas dirigidas a jovens e adultos integradas na INO, assumindo a função de gestão da rede nacional de Centros Novas Oportunidades. Sobretudo a partir de 2007, generalizou-se o acesso a estas estruturas, que chegaram a envolver parte significativa da população portuguesa. Podemos assim afirmar que

“o investimento público realizado em Portugal entre 1998 e 2010 no domínio da educação e formação de adultos foi considerável e deu lugar a um património experiencial que seria importante salvaguardar, sobretudo num momento de crise económica como o atual” (Cavaco, 2013, p. 3).

Mais recentemente, e com a subida ao poder do XIX Governo Constitucional em 2011 após eleições decorrentes da demissão do anterior executivo, a educação de adultos parece estar a entrar numa nossa fase, mas apagada e arredada do discurso político. Os dados apresentados no relatório do Estado da Educação 2012 permitem confirmar esta situação, nomeadamente o “desinvestimento nas políticas públicas de educação e formação de adultos,

desde 2011” (Cavaco, 2013, p. 2). O atual governo de coligação dos partidos de direita reestruturaram a ANQ, que se designa atualmente por Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) e extinguiram os Centros Novas Oportunidades a 31 de março de 2013. Esta extinção decorreu da publicação da Portaria 135-A/2013 de 28 de março, o mesmo documento que regulamentou o processo de criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). Após um período de candidaturas exclusivamente pedagógicas, de autorização de funcionamento, aguarda-se atualmente a publicação dos resultados. Estas estruturas não beneficiaram para já de qualquer tipo de apoio financeiro estatal ou comunitário e vão integrar distintas valências destinadas a jovens e adultos. Os processos de RVCC desenvolvidos por estas estruturas assumirão características bastante distintas do que havia sido feito até ao momento, sendo de destacar a introdução de um processo de avaliação quantitativo, assente numa estrutura de provas cujas matrizes serão delineadas pela entidade reguladora, ANQEP, e que podem assumir diversos formatos.

Analisando o trajeto descrito, confirma-se a tendência anteriormente registada de um percurso incerto e inconstante da educação de adultos no nosso país, onde a descontinuidade de políticas e ações têm caracterizado o panorama nacional, o que dificulta a implementação de medidas de continuidade e de uma verdadeira estratégia.

3. Políticas de Educação de Adultos: do direito à educação ao dever de aprender

Para compreendermos o cenário atual no âmbito da educação de adultos em Portugal, é necessário procedermos à análise prévia da evolução das políticas educativas nos últimos anos. Este exercício apenas poderá ser realizado a partir da análise das orientações nacionais e internacionais sobre esta matéria, uma vez que a permeabilidade entre os vários níveis de intervenção, local, nacional e internacional, é assinalável.

Para orientar este exercício, propomos uma análise em maior pormenor dos “grandes referenciais educativos” (Cavaco, 2009, p. 85) que surgem em cenários internacionais mas com evidentes repercussões no nosso território: a Educação Permanente e a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Estas distintas abordagens despontam no seio de instâncias internacionais que surgiram no pós guerra, referência à 2ª Guerra Mundial, com o intuito de contribuir para a “reconstrução no quadro de uma paz duradoura” (Canário, 1999, p. 12). Neste contexto destacamos o papel da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), criada em novembro de 1945, e que haveria de assumir um papel determinante na disseminação de orientações

globais no âmbito da educação no geral e da educação de adultos em particular. Esta organização foi particularmente importante, uma vez que contribuiu para a “visibilidade social da educação de adultos e para a sua valorização enquanto setor estratégico nos sistemas educativos” (Cavaco, 2009, p. 89). A sua influência consubstanciou-se através da publicação e patrocínio de estudos e reflexões, disseminação de documentos mobilizadores de políticas nacionais e organização de encontros internacionais.

Desde a sua criação, a UNESCO organizou seis conferências internacionais subordinadas ao tema da educação de adultos, tendo a primeira decorrido em 1949 na Dinamarca e a última em 2009, no Brasil, sendo notório uma mudança ao nível do discurso no decorrer destes anos. Partimos assim do pressuposto que estas variações da terminologia usada refletem uma “mudança de ideologia e de preocupações políticas” (Cavaco, 2009, p. 87), onde posteriormente enquadramos a temática do presente trabalho de mestrado.

Ao longo deste trajeto procuraremos estabelecer uma relação com o percurso da educação de adultos no nosso país, retomando a informação do ponto anterior, agora analisada sob a perspetiva da sua intencionalidade e leitura política. Procuraremos também articular o enquadramento escolhido com outros modelos explicativos e políticas de educação de adultos favorecendo uma abordagem integrada a partir de múltiplas visões.

3.1. O movimento da Educação Permanente

Na primeira metade do século XX dominava o modelo escolar de educação, já então criticado por considerar-se limitado e pouco abrangente, incapaz de dar respostas aos novos desafios. Esta situação ganhou expressão nos primeiros anos após a 2ª Guerra Mundial, surgindo a necessidade de uma nova visão de educação, mais abrangente, que contemplasse outros público e novos espaços, ainda que no cenário internacional não existisse ainda um discurso público coeso ao nível da educação de adultos. Esta situação foi particularmente visível na primeira conferência organizada pela UNESCO, em 1949, sendo que a partir daí desenvolveu-se um esforço no sentido de “definir um rumo estratégico” (Cavaco, 2009, p. 89), o que marcaria o compromisso desta organização com uma determinada visão da educação de adultos que passaria a recomendar aos países membros da organização.

Nos primeiros anos de existência a UNESCO vai ensaiando um discurso de inspiração humanista, acentuadamente marcado pelos pressupostos da educação popular que até então dominava as iniciativas enquadráveis no que se entendia por “educação de adultos”. Na primeira conferência organizada o grande destaque foi dado à educação das classes trabalhadoras. A

educação de adultos era “orientada para a identificação e reflexão sobre os problemas da sua comunidade, permitir o bom funcionamento das estruturas democráticas, uma vida harmoniosa e a promoção social” (Cavaco, 2009, p. 99). No presente trabalho optamos por não identificar este tipo de abordagem, a educação popular, como uma política, atendendo ao seu desprendimento em relação ao poder instituído, renunciando assim a uma reflexão potencialmente interessante que contudo, deverá ter um espaço próprio.

Assim, e já na década de 60, momento da realização da segunda conferência, a preocupação desloca-se gradualmente para o analfabetismo que começa a surgir associado ao desenvolvimento, devido à constatação da existência de territórios que acumulam pobreza, desemprego e fome (Canário, 1999). Esta “associação linear entre analfabetismo e desenvolvimento” fundou uma nova abordagem que perceciona o analfabetismo como “um entrave para o desenvolvimento económico dos países” (Cavaco, 2009, p. 100). É então montado um sistema de combate ao analfabetismo tendo em vista o desenvolvimento dos países e, simultaneamente, a promoção da paz mundial.

Posteriormente, estas ideias e ideais convergem em torno do movimento da Educação Permanente, apresentada formalmente no âmbito do relatório da terceira conferência da UNESCO realizada em 1972, em Tóquio. Este conceito confere à educação de adultos uma “identidade política” (Finger e Asún, 2003, p. 31), que a par de uma fundamentação filosófica e pedagógica da responsabilidade de personalidades da época (Cavaco, 2009), consolida e legitima a educação de adultos.

A Educação Permanente surge associada ao humanismo, na medida em que centra na pessoa e no seu bem-estar a atenção, assumindo a educação propósitos de emancipação e de mudança social, orientada para a “formação integral da pessoa” (Cavaco, 2009, p. 96). Por outro lado também assumiu intenções compensatórias, na medida em que visava ir ao encontro das necessidades dos “indivíduos negligenciados pelas medidas educativas” (Cavaco, 2009, p. 103). Considerando os modelos educativos propostos por Sanz Fernandez (2006) o movimento da Educação Permanente reúne características do modelo dialógico social bem como do modelo recetivo alfabetizador (Cavaco, 2009), na medida em que procura a mudança social e simultaneamente atuar junto do público que considera mais desprotegido, surgindo a educação de adultos como medida compensatória.

As orientações do movimento da Educação Permanente foram evoluindo ao longo do tempo, e, gradualmente, foi sendo associada ao desenvolvimento das nações bem como à esfera do trabalho, passando a educação de adultos a assumir propósitos cada vez mais comprometidos com o desígnio do desenvolvimento. Ainda no decorrer da terceira conferência

mundial, a educação de adultos deixa de ser entendida como tendo um fim em si mesma (Cavaco, 2009) e adquire um estatuto funcional, passa a ser um meio para um fim. Fala-se de “alfabetização funcional” que visa “contornar a ineficácia que tem vindo a ser preponderante nas campanhas de alfabetização” (Cavaco, 2009, p. 105). Tudo ganha uma nova intencionalidade e uma agenda dupla, comprometida com o adulto, mas também com o desenvolvimento.

Aquando a quarta conferência mundial dedicada à educação de adultos, realizada em 1985 em Paris, o discurso da UNESCO conheceu um freio no entusiasmo, em parte devido ao facto de não obstante os esforços desenvolvidos, o número absoluto de analfabetos continuar a aumentar (Cavaco, 2009). Desde então o protagonismo passou a ser partilhado com o conceito de analfabetismo funcional, descrito como variável que afeta negativamente o processo de desenvolvimento, inclusive das sociedades modernas. Este é um problema transversal e que atinge com particular incidência os grupos desfavorecidos e que vai engrossando o número de excluídos do desenvolvimento. São assim criadas “medidas complementares de pós-alfabetização”, sendo que estas “não deveriam ser circunscritas a um determinado momento, mas fazer parte de um processo contínuo a ocorrer ao longo da vida” (Cavaco, 2009, p. 111). Este organismo internacional foi um dos principais responsáveis por esta tese de “humanização do desenvolvimento” (Finger e Asún, 2003, p. 31) defendendo que “a principal finalidade da educação de adultos é contribuir para que os indivíduos possam assumir-se como intervenientes ativos no processo de desenvolvimento industrial” (Cavaco, 2009, p. 95).

A inspiração humanista produziu de forma perversa um efeito colateral, pois se a partir das décadas de 60 e 70 permitiu a aceitação do desenvolvimento como um propósito desejável e desinteressado, abriu portas à associação da educação de adultos às lógicas mercantilistas que posteriormente surgiram e que persistem até aos dias de hoje. Esta situação esteve na génese do que Finger apelida de “crise da educação de adultos” (Finger e Asún, 2003), precipitada pelo colapso do modelo de desenvolvimento que a suportava. Esta situação de crise deve-se à instrumentalização da educação de adultos, da responsabilidade dos governantes e decisores que aqui encontraram um argumento de peso para legitimar as suas políticas. Ainda assim, e sob a égide da Educação Permanente, a pessoa continuava a assumir o protagonismo deste processo, participando “como sujeito e não como objeto do desenvolvimento” (Cavaco, 2009, p. 95).

A prevalência da perspectiva da Educação Permanente seria transversal às primeiras quatro conferências mundiais organizadas pela UNESCO, e reuniam um conjunto de pressupostos que norteavam o discurso produzido. Entre eles destacamos a relevância dada à multiplicidade de operadores e de promotores da educação de adultos, a interpretação da cultura

como um elemento central do exercício da cidadania, bem como uma ação assente na resolução de problemas identificados nas comunidades.

Em relação ao papel do Estado, o movimento da Educação Permanente refere a sua importância ao nível da “definição de políticas, no planeamento, na coordenação e no financiamento da educação de adultos” (Cavaco, 2009, p. 92) ainda que expressando preocupação pelo perigo de uma eventual centralização. De facto, contrariando o que se “defendia no plano teórico, as práticas de educação de adultos sujeitaram-se a um processo de crescente institucionalização e de subordinação ao modelo escolar” (Cavaco, 2009, p. 115). Esta é aliás, uma das principais críticas à Educação Permanente:

“ao movimento da Educação Permanente, responsável pela grande visibilidade social da educação de adultos nas últimas décadas, faltou uma reflexão epistemológica sobre a natureza do ato formativo. Essa reflexão teria sido fundamental para romper com a lógica escolarizante que continuou a prevalecer e que se apresentou como uma das fragilidades dos projetos de alfabetização e educação de base dos adultos” (Cavaco, 2009, p. 117).

Contudo, é consensual que o Estado deva assumir a sua responsabilidade pela educação de adultos, “como forma de promover a visibilidade e o reconhecimento social do setor e de garantir a igualdade de oportunidades” (Cavaco, 2009, p. 126).

Até aqui, em particular até à terceira conferência, a educação foi percecionada como um direito, sendo que na conferência realizada em 1985, que marca um ponto de viragem, o discurso centra-se no “direito a aprender” (Cavaco, 2009, p. 112). Esta mudança não acontece por acaso, como veremos adiante. Assim, e já nos anos 90, a Educação Permanente conheceu uma “progressiva perversão da lógica inicial” (Cavaco, 2009, p. 92) tendo sido substituída na quinta conferência, realizada em Hamburgo (1997) pela perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. Esta mudança marca não apenas uma alteração no discurso, como também uma rutura ao nível ideológico da conceção da educação de adultos e dos seus propósitos.

3.2. A perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida

A perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida surge em Hamburgo associada às “grandes transformações políticas, económicas e sociais” (Cavaco, 2009, p. 118) que justifica a necessidade de refundar os ideais da educação de adultos. A expressão educação de adultos fez-se acompanhar da palavra “formação”, transformando-se em educação e formação de

adultos, trazendo consigo a preocupação com a formação profissional dos adultos e a sua integração nos sistemas produtivos.

Este novo conceito representa uma rutura com a Educação Permanente, destronando o adulto do seu papel central e conferindo-lhe um papel secundário e instrumentalizado ao serviço do desenvolvimento. Convergindo com as orientações da União Europeia, nomeadamente com referências claras ao documento elaborado por Jacques Delors, intitulado *a Educação um Tesouro por Descobrir* (datado de 1996), a UNESCO compromete-se com esta nova política, adotando uma “visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo referentes à competitividade económica e ao desemprego” (Cavaco, 2009, p. 119). Perde assim a utopia associada à educação de adultos, o ideal, e apoia-se num discurso que não deixa de ser ambíguo, onde a falta de compromisso ideológico é revelador de sentido:

“o discurso da Aprendizagem ao Longo da Vida assenta no pressuposto da necessidade de uma aprendizagem desde que se nasce até que se morre, como forma de garantir a empregabilidade, a inclusão social, a competitividade e o desenvolvimento económico” (Cavaco, 2009, p. 131).

A Aprendizagem ao Longo da Vida padece desde o seu início de algumas “tensões e dilemas” (Cavaco, 2009, p. 120), como por exemplo uma profunda incoerência entre o seu discurso e as suas intenções. Se ao nível do discurso critica as políticas neoliberais e apela a uma cidadania ativa, por outro lado toda a leitura da sua mensagem aponta para uma “adaptação social e para a gestão de recursos humanos” (Cavaco, 2009, p. 121), em sintonia com as políticas criticadas. Outra incongruência é salientada por Carmen Cavaco na sua obra (2009) no que se refere ao entendimento do analfabetismo, pois se por um lado apelam à não estigmatização dos analfabetos, a sua visão sobre a questão é mais do que nunca redutora, percecionando o analfabetismo como um mal da sociedade.

Esta mesma situação de tensão foi experienciada recentemente no nosso país, quando uma metodologia de inspiração emancipatória conviveu com pressupostos economicistas de cumprimento de metas e prazos, o que no terreno gerou alguma entropia. O projeto que esteve na sua origem recorria a um discurso inspirado na valorização das pessoas pela via do processo de reconhecimento de adquiridos, tendo em vista apenas o “reposicionamento do indivíduo na sociedade, nomeadamente, no mercado de trabalho” (Cavaco, 2009, p. 139).

O propósito da educação de adultos de emancipação social que durante algum tempo subsistiu em projetos que visavam a compensação, inspirados no movimento da Educação Permanente, transformou-se atualmente numa perspetiva de adaptação redutora do sujeito ao

mundo. Redutora na medida em que não contempla as especificidades de cada um e dos vários grupos, e apenas ao nível do discurso valoriza o pensamento divergente. Atualmente “o discurso é orientado para a adaptação e resignação e não para o papel ativo do sujeito na mudança social” (Cavaco, 2009, p. 133).

É neste cenário que “a educação é tida como um direito, mas também como um dever que cada um deve assumir, enquanto responsável pelo seu sucesso e insucesso, numa lógica de gestão de si” (Cavaco, 2009, p. 52). A educação deixa de ser percecionada como um direito e passa a ser entendida em simultâneo como um direito e um dever.

Como causa e consequência desta nova realidade, o coletivo é ignorado e a educação passa a ser responsabilidade do indivíduo. Atualmente predomina um “discurso direcionado para a responsabilização individual e para a autonomia (...) centrado no indivíduo, numa tentativa de o responsabilizar pela procura de educação e pela resolução dos seus problemas e da sociedade” (Cavaco, 2009, p. 124). Assim, cada um passa a ser responsável “pelo seu sucesso e pelo seu fracasso” o que conduz ao “agravamento das desigualdades sociais” (Cavaco, 2009, p. 124), uma vez que estudos apontam que “o aumento da oferta formativa beneficia, sobretudo, o acesso daqueles que têm maiores níveis de escolaridade” (Cavaco, 2009, p. 127).

Na lógica da Aprendizagem ao Longo da Vida, o Estado assume uma posição de delegação de competências. Esta situação potencia o risco de “demissão” do Estado (Cavaco, 2009) bem como de institucionalização de organismos locais e sociais / culturais, que pelas lógicas de controlo via financiamento atuam como suas “extensões” (Lima, 2005).

O discurso oficial da Aprendizagem ao Longo da Vida evita sistematicamente temas constrangedores para as sociedades modernas, como o analfabetismo, e adota uma postura de falsa confiança apresentando a educação e formação como uma solução infalível para parte dos problemas contemporâneos. Contudo, a existência de uma relação linear e direta entre a educação da população e o desenvolvimento da sociedade continua por provar, uma vez que existem múltiplos fatores que podem condicionar este processo, não obstante esta continuar a ser a retórica predominante. Rui Canário cita a obra de vários sociólogos afirmando “a inexistência de uma relação direta e linear entre o mundo da formação e o mundo do trabalho” (1999, p. 39).

A retórica da Aprendizagem ao Longo da Vida está muito impregnada na nossa sociedade e pode ser identificada nas ideias veiculadas tanto pelos meios de comunicação como entre os nossos políticos, sendo transversal às várias classes sociais. Hoje existe um discurso generalizado de responsabilização do indivíduo pela sua própria situação: se não tem trabalho é porque não quer trabalhar, se não progride no trabalho é porque não é ambicioso, se não é feliz

é porque não procura a felicidade. Contudo, o atual modelo económico não dá evidências da sua funcionalidade e tem-se mostrado sistematicamente incapaz para nos trazer mais qualidade de vida e perspetivar um futuro melhor. Assim, e aos poucos, acreditamos que se está a gerar uma nova consciência das limitações deste modelo e começamos a questionar a sua adequação ao mundo atual, o que talvez nos leve a procurar novas formas de ser e de estar no mundo.

3.3. Políticas de Educação de Adultos em Portugal: um cenário prospetivo

No decorrer no processo evolutivo das políticas internacionais de educação de adultos atrás descrito, o nosso país não ficou indiferente às diferentes abordagens.

Membro integrante da UNESCO desde 1955, e posteriormente com a sua adesão à União Europeia em 1986 (então Comunidade Económica Europeia), Portugal tornou-se particularmente permeável às lógicas internacionais, particularmente após o período revolucionário.

Até então, e durante a vigência do Estado Novo, a educação de adultos vivia envolta de um “obscurantismo premeditado” (Melo cit. in Lima, 2005, p. 31), com o regime autoritário a não promover ativamente iniciativas de estímulo à educação da população adulta, com exceção de algumas campanhas de alfabetização, em parte pressionados pelos organismos exteriores e sempre numa lógica assistencialista, e pontuais projetos de iniciativa associativa. A educação era instrumentalizada pelo regime para reforçar a sua ideologia assente na trindade Deus, Pátria e a Família e exaltavam-se os valores de um Portugal rural, com o propósito de manter o povo afastado das atividades intelectuais e de tudo o que pudesse levar a uma insurreição.

Entre os anos 1974 – 1976, naquele que é entendido por muitos como a “idade de ouro da educação e da formação de adultos” (Canário, 2007, p. 211), predominaram iniciativas da sociedade civil numa lógica de educação popular, onde a vontade do povo prevaleceu e os projetos de natureza formativa eram assumidos pelas comunidades que deles beneficiavam. O Estado pela mão da DGEP (criada em 1972, mas que ganhou um novo vigor no pós 25 de Abril) assumia o papel de facilitador.

Durante este período podemos identificar uma notória inspiração nas tradições da educação popular, onde o povo participou ativamente nos destinos do país, manifestando-se, organizando-se em coletividades e associações e reivindicando um papel mais importante na estrutura democrática que estava a emergir. Contudo, este período caracterizado pelo desejo de emancipação das comunidades seria secundarizado pelos primeiros governos constitucionais, sendo esta situação deliberada, uma vez que o Estado procurava um rutura com a emancipação característica do período revolucionário (Canário, 2007), em nome da estabilização.

Assim, e a partir de 1976 assistiu-se a um gradual desaparecimento da educação da adultos do cenário nacional, ainda que por vezes a sua presença se fizesse notar em documentos publicados que reforçavam a sua importância estratégica bem como em discursos, ainda que sem qualquer efeito prático.

Daí em diante assistimos a uma oferta formativa para adultos centrada numa educação de “segunda oportunidade”, com especial destaque para o ensino recorrente, de natureza compensatória, bem como de iniciativas pouco estruturadas de alfabetização e educação extraescolar, segundo uma organização tipicamente escolar. Em relação ao ensino recorrente, esta oferta formativa revelou-se desajustada ao público adulto com idade mais avançada, tendo em consideração os níveis de adesão e de sucesso, em grande parte pela sua “subordinação (...) à lógica escolar” (Cavaco, 2009, p. 170).

Do ponto de vista das políticas, não reconhecemos de forma inequívoca a prevalência de uma das políticas analisadas neste período, face à inexistência de intenções declaradas, ainda que se assuma a possível existência de alguns resquícios derivados da Educação Permanente. Pressupõe-se que estas ações visavam a adaptação social dos adultos que as frequentavam, ainda que no caso do ensino recorrente este estava mais vocacionado para os jovens adultos e não constituía uma verdadeira alternativa direcionada à população adulta mais experiente.

O ano de 1986 haveria de marcar duplamente o panorama nacional. Por um lado Portugal aderiu à CEE, por outro este foi o ano da publicação da LBSE. Com a nossa adesão à então CEE, surgiram fundos comunitários que revolucionariam o panorama educativo e formativo português, ainda que não tanto em relação aos resultados, mas em relação à disponibilidade de oportunidades. Contudo, esta situação teria um preço a pagar, que seria a institucionalização desta oferta formativa com características normalizadas, o que condicionaria em grande medida a sua eficácia. Em relação à LBSE esta era parca em referências à educação de adultos.

Esta foi a linha dominante nos anos seguintes, associados à governação social-democrata entre 1985 e 1995, onde escasseavam referências à educação de adultos no discurso oficial. Nestes anos o discurso da “qualificação e gestão dos recursos humanos” ganha terreno e assistimos a uma “progressiva instrumentalização do domínio da educação de adultos em função das políticas ativas de emprego” (Cavaco, 2009, p. 175). Este discurso, característico da Aprendizagem ao Longo da Vida, torna-se, desde então, uma constante, ainda que com ligeiras variações.

Em 1995 a educação de adultos surge novamente no panorama português pela mão do programa do XIII Governo Constitucional que, liderado por António Guterres, elege a educação como prioridade deste mandato. Com algum fulgor a educação de adultos entra na ordem do dia

ainda que mais uma vez seja notório a distância entre o discurso oficial e as práticas daí decorrentes.

Segue-se um novo período de deriva da educação de adultos, e é já em 2005, no âmbito do XVII Governo Constitucional chefiado por José Sócrates, que a educação de adultos volta à ribalta, no âmbito de um projeto de envergadura nacional.

A Iniciativa Novas Oportunidades aliou a um discurso economicista, subjugando a educação de adultos aos desígnios do desenvolvimento e da economia, um conjunto de práticas heterogéneas que visavam finalidades puramente operacionais associadas à melhoria das estatísticas relativas à qualificação geral da população portuguesa. Ainda assim, e analisando o discurso oficial associado a este período, é notória uma predominância das ideias chave associadas à Aprendizagem ao Longo da Vida.

Mais recentemente a após a demissão do governo de José Sócrates e a subida ao poder da coligação PSD – CDS, podemos assinalar uma estagnação acentuada de grande parte das medidas e programas enquadráveis na educação de adultos. Seguindo uma lógica de rutura ideológica, grande parte das medidas implementadas pelo anterior executivo no que diz respeito às políticas públicas de educação de adultos, foram extintas ou encontram-se em processo de remodelação. De acordo com o relatório do Conselho Nacional de Educação “depois de um crescimento acentuado da frequência de modalidades de educação e formação dirigidas a adultos, desenha-se uma tendência de decréscimo neste eixo” (2013, p. 155). Esta tendência está também expressa no programa do XIX Governo Constitucional, através das escassas referências a este campo de intervenção, o que nos leva a crer que esta não se trata de uma prioridade do presente executivo.

O momento atual vivido pela educação de adultos em Portugal, tem levantado muitas vozes críticas entre os mais diversos sectores da vida pública nacional, com os membros do Conselho Nacional de Educação a realçar os perigos desta situação no relatório “Estado da Educação 2012: Autonomia e Descentralização” (Conselho Nacional de Educação, 2012).

Não obstante esta situação, a educação e formação mantêm um certo protagonismo ao nível do discurso público, numa fundamentação transversal à escala supranacional, e continuam a ser apresentadas como a resposta a grande parte dos atuais problemas. A relação entre a educação e o mercado de trabalho ganha um renovado fulgor, sendo que o principal objetivo do sistema de educativo é a preparação de cidadãos aptos a integrarem as estruturas do trabalho e a contribuírem para a consolidação da economia nacional. Esta tendência que apelidamos de lógica vocacionalista pode ser encontrada nos vários documentos e orientações emanadas pelo Ministério da Educação e Ciência, liderado por Nuno Crato, num discurso assente em conceitos

como o rigor, avaliação e a autonomia. Esta atual tendência é plenamente enquadrável na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, pelo que o predomínio desta forma de ler a realidade educativa mantém-se mais do que nunca ativa no nosso país.

Na presente análise, importa também analisar a perspectiva do papel do Estado nas várias políticas no âmbito da educação de adultos.

“Não foi por acaso que o único período em que se apostou seriamente na valorização, reconhecimento e apoio das práticas socioeducativas, numa lógica de relação dialética entre o “local” e o “central”, por parte do Ministério da Educação, coincidiu com um período “crise” ou até mesmo de “ausência” do Estado” (Cavaco, 2009, p. 149).

Os defensores da lógica da educação popular afirmam que Estado deve assumir

“a sua responsabilidade social, criar uma oferta pública que permita garantir igualdade e a justiça social, apoiar as práticas associativas e as intervenções de âmbito local e comunitário direcionadas para a emancipação e transformação e incentivar processos de autogestão” (Cavaco, 2009, p. 164)

Já a educação de pendor compensatório é “marcada pela centralização da política e administração educativa” (Cavaco, 2009, p. 170) que a legitima e a protege de qualquer desgaste e crítica, numa perspectiva mais associada à Educação Permanente.

Por outro lado a educação em prol dos desígnios do desenvolvimento e consolidação económica assume uma perspectiva de “Estado mínimo”, a partir da delegação no sector privado de responsabilidades que até agora eram assumidas pelas nações. A educação e formação passam assim a ser geridas numa lógica de mercado, sendo apresentadas como um produto, como um bem de consumo.

Resumindo, podemos afirmar que nos últimos 39 anos temos assistido a uma série de medidas políticas “avulsas e pouco consistentes” no que à educação de adultos diz respeito, não existindo “uma política integrada e global” o que leva a “uma certa desorientação e descontinuidade” (Cavaco, 2009, p. 143). Esta descontinuidade traduz a “ausência de um fio condutor” (Lima, 2005, p. 32) sendo “um setor sem lugar no quadro das políticas educativas ou objeto de uma presença apagada e intermitente, em geral marcada por ausências, descontinuidades e abandonos” (Lima, 2005, p. 32).

Do ponto de vista das políticas analisadas no presente trabalho, podemos afirmar que ao longo das últimas décadas a Aprendizagem ao Longo da Vida como política, tem ganhado terreno, em particular, ao entendimento dado pela educação popular, no que à educação de adultos diz respeito. Vários autores consideram uma convivência entre distintas lógicas impropriedade:

“sem se poder afirmar, de um ponto de vista teórico, que a lógica que vimos designando de educação popular e a lógica da formação e gestão de recursos humanos são absolutamente incompatíveis, ou que se constituem termos puramente antagónicos, mais do que extremos de um possível continuum de políticas de educação e formação, haverá, contudo, que reconhecer que as políticas das últimas três décadas têm sido marcadas por uma progressiva deslocação da primeira para a segunda, a ponto de se poder questionar a própria identidade e viabilidade da educação de adultos (...)” (Lima, 2005, p. 36).

O mesmo autor identifica a predominância nos últimos anos de duas distintas lógicas associadas à educação de adultos, nomeadamente a “lógica do controlo social”, marcado pela hegemonia do escolar, único domínio “legítimo e passível de apoios públicos”, e, por outro lado, uma “lógica da modernização económica e da produção de mão-de-obra qualificada” (Lima, 2005, p. 33).

Desde meados da década de 80 todas as iniciativas referenciadas estão subordinadas a uma lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida, ainda que por vezes convivam com um discurso de inspiração humanista, o que dificulta a receção da mensagem. Esta situação fragiliza o campo da educação de adultos, uma vez que a discrepância e convivência forçada de perspectivas opostas, com notórias incongruências entre o discurso oficial, as práticas e os constructos teóricos que estão na sua origem, criam tensões no terreno das práticas que dificultam a ação dos profissionais.

Mathias Finger é perentório ao afirmar convictamente que “a disciplina da educação de adultos não está à altura dos desafios que a sociedade atual lhe impõe” (Finger, 2005, p. 16). De acordo com o mesmo autor a educação de adultos tornou-se um “produto de consumo” (Finger, 2005, p. 19), pela via da associação ao ócio e pelo estreitamento de relações com a formação profissional, afastando-se gradualmente do propósito da mudança social que esteve na sua origem. Nas palavras de Licínio Lima, “a insistência na lógica da gestão de recursos humanos e da formação profissional como estratégia de substituição ou de superação da educação de

adultos” representa o “verdadeiro facilitismo”, que procura “fazer em pouco tempo o que se recusou a realizar ao longo de várias décadas” (Lima, 2005, p. 36).

O cenário de crise atualmente vivida pela sociedade, é suportado por quatro pilares ou desafios que marcam os nossos dias: o desafio da produção, o desafio das desigualdades, o desafio cultural e por fim o desafio ecológico (Finger, 2003, 2005). Estes desafios enfrentados pela humanidade derivam precisamente do modelo de desenvolvimento assente numa lógica de mercado que não só não cumpriu as suas promessas de justiça e igualdade social, como acentuou assimetrias e tem a perversidade de se perpetuar num ciclo vicioso que importa quebrar. Desta forma, perde sentido o ideal das instâncias internacionais de “humanizar o desenvolvimento” (Finger, 2005, p. 22). Com a entrada em falência do modelo atual e com a perda de poder dos Estados perante uma lógica de mercado cada vez mais agressiva e dominante, teremos de ser nós a “aprender a nossa saída” através de um processo de “aprendizagem coletiva” (Finger, 2005, p. 22), eventualmente pela mão da educação de adultos. Contudo, e para isso, é necessário convocar toda a sociedade para uma reflexão alargada sobre a educação que queremos.

O cenário atrás descrito fez com que nas últimas décadas a educação e formação passassem a ser percecionadas não apenas como um direito, mas muitas vezes como um dever, enquadrado por uma sociedade “aprendente”. Na obra de Dauber e Verne de 1977, citada por António Nóvoa no prefácio de Canário, era já notório que a “institucionalização da formação continua está a transformar a sociedade numa imensa sala de aula de dimensões planetárias” (2005, p. 10). No seguimento desta ideia, os mesmos autores defendiam “o direito de não participar em ações de formação, isto é, o direito de cada um satisfazer autonomamente, fora dos aparelhos de formação, as suas próprias necessidades educativas” (2005, p. 10). Podemos assim afirmar que estamos perante a criminalização do não querer aprender, ou, nas palavras de Finger e Asún “recusar aprender será, em breve, um crime” (2003, p. 13).

Como resultado desta situação assistimos atualmente a medidas que encaminham de forma condicionada para processos de educação e formação pessoas de todas as idades que não procuraram ativamente esta situação. Este cenário surge com o aumento gradual da escolaridade obrigatória, mas não só. Concretamente no caso português, assistimos recentemente a medidas concretas que encaminharam para processos formativos milhares de adultos com base na sua situação perante o emprego e qualificações escolares e profissionais. Os documentos reguladores desta situação, não consideravam em momento algum a vontade dos adultos neste processo de encaminhamento, prevendo, pelo contrário, algumas penalizações, caso o projeto formativo não fosse frequentado. Podemos afirmar que esta

“pressão” em relação à frequência de processos de natureza formativa acontece não apenas no âmbito de projetos concretos, como foi o caso, mas acontece de uma forma mais ampla, assente num discurso de responsabilização individual disseminado pela população portuguesa onde os processos formais de educação mantêm a centralidade.

Além de um conjunto de considerações de natureza ética que esta situação pode suscitar, e sobre as quais não nos debruçaremos atendendo à circunscrição conceptual do presente trabalho, esta situação coloca importantes desafios às equipas que no terreno cumprem as políticas públicas de educação de adultos. Inspirado na obra de Paulo Freire, Licínio Lima afirma que “ninguém educa, forma ou muda ninguém à força” (Lima, 2005, p. 36). Este deveria ser um princípio universal, no que à educação de adultos diz respeito, que é amplamente questionado com este novo entendimento dado à educação da população adulta.

A educação e a formação, inspiradas numa lógica de gestão de recursos humanos, surgem como uma “resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação” (Ferry cit. in Canário, 1999, p. 39). A educação de adultos é atualmente apresentada como uma ferramenta útil para “desenvolver competências necessárias à sobrevivência no mundo pós-moderno” (Finge e Asún, 2003, p. 107).

Por outro lado, registamos um forte compromisso da sociedade em geral com o discurso vigente, assente num modelo economicista, que de forma acrítica não questiona a falta de resultados concretos entre maiores níveis de educação e formação e emprego ou melhores condições de vida. A título de exemplo podemos referir o caso de Portugal: nunca antes tivemos uma sociedade com tão elevadas qualificações escolares e profissionais, e ainda assim os níveis de desemprego não param de aumentar, particularmente entre os mais jovens e que mais investiram em processos de educação e formação. Esta uniformização de pensamento compromete seriamente a análise da situação atual e condiciona a procura de soluções alternativas que nos conduzam a um futuro melhor. Importa assim “desnaturalizar” (Nóvoa e Rodrigues cit. in Cavaco, 2009, p. 52) os pressupostos subjacentes à Aprendizagem ao Longo da Vida, para podermos verdadeiramente refletir e procurar novos caminhos.

É também pertinente que pensemos a educação no geral, e a educação de adultos em particular, em relação ao seu propósito, à sua finalidade, uma vez que “construir um novo sentido para a educação e a formação implica repensar as finalidades da formação” (Canário, 1999, p. 94). Esta reflexão deve ser participada e alargada, sendo contudo necessário encontrar novas formas de envolver a população nos processos de decisão, uma vez que as pessoas entretanto foram “desabitoadas” de participar ativamente nas suas sociedades. De facto, décadas de

políticas educativas que visavam exclusivamente o “controle social” (Lima, 2005, p.35), seguidas de processos de afastamento imposto pelos sistemáticos desincentivos à emancipação popular, assente numa democracia que ouve os seus cidadãos de anos a anos através do sufrágio, pode ter causado uma certa “cidadania passiva”, a que não é alheio o papel da educação no geral, eminentemente reprodutor, que pretende promover a adaptação das pessoas aos sistemas e raras vezes o contrário. Devemos assim procurar novos caminhos, mais gratificantes e mais envolventes, sob pena de assistirmos a crescentes momentos de tensão entre os Estados e as populações, que aliás temos assistido ultimamente um pouco por todo o mundo, em agrupamentos mais ou menos espontâneos, que dão voz a um descontentamento em relação a este modelo democrático com o qual não se sentem verdadeiramente representadas.

Assim, e no que à educação de adultos diz respeito, devemos refletir sobre uma série de questões que merecem a nossa atenção. Quais os propósitos que a educação de adultos deve privilegiar? Como devem ser estruturadas as atividades a que apelidamos educação de adultos? Que modelo de financiamento?

Sobre este assunto alguns autores defendem um regresso às origens da educação de adultos, nomeadamente aos princípios da educação popular, bem como a uma maior proximidade com o local e com as comunidades. Contudo, será isso viável? Estarão as pessoas preparadas para participar neste processo? Numa sociedade caracterizada pelo pós-modernismo que privilegia o individual em detrimento do coletivo, onde vivemos cada vez mais sós num mundo cada vez mais global, onde o compromisso e a militância é cada vez menos assumida e onde o tempo disponível é cada vez menor, terão as pessoas disponibilidade (temporal e mental) para se envolverem?

E porque não acreditamos numa educação de adultos estéril e sem compromissos, importa também assumir a sua filiação concetual, no sentido de melhor compreender a sua vocação. Poderá a educação de adultos conviver e persistir sem uma coerência interna procurando integrar conceitos não raras vezes antagónicos?

A um nível mais abrangente esta discussão não pode ser indissociável de uma outra mais geral e que passa pela reflexão do papel dos Estados no mundo atual, bem como os modelos possíveis de gestão.

De igual forma temos de questionar o propósito final da atividade educativa. Procuramos uma educação para a mudança social ou orientada para a adaptação? Assumindo que os modelos vigentes têm desiludido as pessoas e sistematicamente falham no cumprimento das promessas de igualdade, não estará na altura de pensar novos caminhos? Mas para isso, quem o fará se todos fomos formatados para não o fazer?

Até onde esta situação irá progredir, não sabemos, mas até lá consideramos pertinente sistematizar um conjunto de premissas e orientações que facilitem o trabalho das equipas que no terreno lidam com esta situação. Como “agentes duplos do sistema” (Josso, 2005, p. 118), procuramos gerir na prática estas situações, ainda que uma melhor compreensão do fenómeno acompanhado por uma necessária desnaturalização, possa levar-nos a uma ação mais assertiva, sempre em prol do bem-estar dos adultos que estão no centro das situações educativas e a quem atribuímos o protagonismo no seu próprio projeto de desenvolvimento.

4. Da experiência à aprendizagem

O presente capítulo debruça-se sobre o processo de aprendizagem experiencial, propondo para o efeito um olhar mais atento sobre o conceito de experiência, bem como sobre os mecanismos responsáveis pela transformação da experiência em aprendizagem. Neste processo teremos especial atenção ao papel do adulto aprendiz, nomeadamente as funções que desempenha como catalisador do processo de aprendizagem.

Esta análise é importante no presente trabalho pois além de compreendermos melhor o enquadramento político da iniciativa que encaminhou compulsivamente para processos de natureza formativa, importa refletir sobre as consequências que esta situação pode gerar. Para isso é imperativo conhecer melhor o processo de criação e de transformação associados à aprendizagem da população adulta, ainda que de forma necessariamente superficial atendendo à ambição do presente trabalho e à sua natureza.

Importa ainda esclarecer que no presente trabalho e à semelhança da opção de Carmen Cavaco na sua obra “Aprender Fora da Escola” (2002), usaremos os termos formação experiencial e aprendizagem experiencial como equivalentes, ainda que tenhamos em consideração as diferentes origens conceptuais das duas expressões.

4.1. A importância da experiência

A ideia de que aprendemos em múltiplos contextos e que parte significativa das aprendizagens que fazemos decorre fora do contexto escolar ou de contextos formais de educação e formação, é uma das poucas ideias consensuais em torno da educação. Basta para isso pensar nas nossas tarefas e atividades realizadas ao longo de um dia, nomeadamente como aprendemos a desempenhar essas funções e a manusear os equipamentos com que diariamente convivemos e lidamos. A título de exemplo podemos referir o uso de telemóveis, de

computadores, do sistema de multibanco ou o uso de novas palavras e conceitos que frequentemente entram nas nossas vidas.

Diariamente fazemos novas aprendizagens através de um processo que nem sempre contempla um processo de ensino formalmente estruturado, mas seguramente são aprendidas de forma consistente e permanente e que facilitam as nossas vidas. Aprender torna-se assim um ato tão “necessário, natural e inevitável como respirar” (Canário, 2007, p. 196). Contudo, a partir da primeira metade do século XX, e pela mão do pensamento Bachelardiano, a experiência passa a ser percecionada como um “obstáculo ao conhecimento” (Canário, 1999, p. 111), na tentativa de romper definitivamente com o senso comum e apelar a uma racionalidade assente no espírito científico.

Simultaneamente, uma persistente associação entre a educação e a escola “a ponto de educação e escola se confundirem e se sobreporem” (Canário, 1999, p. 16), faz com que a experiência como contexto e objeto de novas aprendizagens seja desvalorizada, relegando os contextos de vida para segundo plano, no que à aprendizagem diz respeito. Assim, num modelo assente numa relação assimétrica entre quem ensina e quem aprende, a experiência do aprendente passa a ser percecionada como um obstáculo. No mesmo sentido o modelo escolar não reconhece o valor das aprendizagens realizadas fora dos seus muros, como que criando uma hierarquização das aprendizagens, o que na nossa opinião não faz sentido, na medida em que este processo de atribuição de valor apenas pode ser entendido no contexto específico de vida de cada indivíduo e grupo.

Esta hegemonia do modelo escolar fez com que aprender passasse a ter espaço e tempo próprios, desvalorizando todas as formas de aprendizagem não enquadráveis nesta estrutura. Como Rui Canário refere no prefácio da obra de Cármen Cavaco, “a educação tornou-se refém do escolar” (Cavaco, 2002, p. 9), deixando de fora a experiência ou reduzindo-a a um mero estatuto de “aplicação da teoria” (Canário, 1999, p. 111), ainda que durante milhares de anos tenha sido pela mão da experiência que evoluímos como civilização. Podemos mesmo afirmar que esta situação contraria a organização natural do mundo e da sociedade, facto este que não pode deixar de ser entendido à luz da atual crise vivida pelo modelo escolar e sistemas educativos.

Não obstante esta desvalorização iniciada no início do século XX, a importância da experiência no âmbito dos processos de aprendizagem é hoje um facto para muitos estudiosos da educação, sendo esta importância transversal em todas as idades, mas com particular incidência no âmbito da educação de adultos, e em particular no contexto de vida dos adultos pouco escolarizados. Isto porque para os adultos não escolarizados “a formação experiencial é a

única via de acesso ao conhecimento e a experiência é transformada no instrumento mais importante de sobrevivência e de ação” (Cavaco, 2002, p. 35). Vários especialistas procuraram valorizar a experiência como método educativo, entre eles Dewey, Lewin, Piaget e Kolb (Cavaco, 2002), dedicando-se à definição de modelos de aprendizagem assentes na relação entre teoria e prática.

A experiência é assim novamente valorizada e entendida como um “processo interno ao sujeito” que coincide com o “processo de autoconstrução como pessoa”, tornando-se desta forma “indissociável de uma concepção inacabada do ser humano” (Canário, 1999, p. 109). Emerge sob o patrocínio de “três grandes correntes no campo das ciências humanas” (Canário, 2007, p. 199). A primeira trata-se de uma “abordagem compreensiva dos fenómenos sociais” caracterizada pela “valorização da subjetividade humana” (Canário, 2007, p. 199) pela mão da Escola Alemã revisitada e atualizada pela Escola de Chicago. A segunda está presente no “legado do construtivismo psicológico” (Canário, 2007, p. 199), assente na obra de Piaget. A terceira e última corrente, está associada ao desenvolvimento de uma nova abordagem denominada como “educação experiencial” (Canário, 2007, p. 199), onde a experiência dos sujeitos ganha uma nova vida e centralidade na compreensão dos fenómenos sociais e do comportamento humano.

O conceito de experiência tem dois sentidos associados, “um de orientação para o futuro, outro para ações passadas” (Cavaco, 2002, p. 30), um entendido como um ensaio, outro como um processo já estabilizado. Estamos perante um conceito amplo que longe de reunir consenso entre os autores no que se refere à sua definição, é caracterizado por assumir o indivíduo como peça central.

Na análise da experiência importa também identificar os contextos onde decorrem as aprendizagens, sendo que tradicionalmente podemos distinguir três tipos de modalidades educativas: a formal, a não formal e a informal. A modalidade formal diz respeito às aprendizagens que recorrem à forma escolar, pautadas por uma estrutura rígida e intencional onde existe um propósito declarado de ensino – aprendizagem, com uma clara distinção de papéis. Na modalidade não formal, continua a existir uma declarada intenção de aprendizagem ainda que os diferentes papéis possam ser reversíveis e os contextos de aprendizagem menos estruturados e mais flexíveis, que incluem as “ações educativas que ocorrem fora do sistema escolar” (Cavaco, 2002, p. 29). Por fim, a modalidade informal, baseada em contextos informais de aprendizagem, dizem respeito a todas as situações diárias, onde o potencial educativo existe mas a estrutura não está presente: “não têm, normalmente, finalidade educativa mas apresentam efeitos educativos” (Cavaco, 2002, p. 29). Esta delimitação ganha sentido à luz da

Educação Permanente que encara “o processo educativo como um continuum” (Canário, 1999, pp. 79-80).

Sobre a última modalidade apresentada, a educação informal, importa proceder a uma análise mais atenta, na medida em que nela decorre parte significativa das aprendizagens baseadas na experiência, em particular dos adultos com menores qualificações. O conceito de modalidade informal de educação é caracterizado como sendo uma modalidade “não organizada, que pode ser intencional ou não” (Cavaco, 2002, p. 26).

De acordo com Combs a educação informal é

“o processo que ocorre ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes; a partir das experiências quotidianas e da interação com o meio ambiente – em casa, no trabalho e nas situações de lazer; a partir do exemplo dado pela família e amigos, das viagens, da leitura dos jornais e livros, escutando rádio, vendo filmes ou televisão” (Pain cit. in Cavaco, 2005, p. 30).

A educação informal é o que Rui Canário designa como a “face oculta” da lua, ou o lado invisível do iceberg (Canário, 1999, 2007): “no conjunto das situações educativas, a parte que é abrangida pela educação formalizada, deliberada, baseada na assimetria de papéis, ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição próprias, representa, apenas, a face visível do iceberg” (Canário, 2007, p. 196). O mesmo autor questiona fortemente as modalidades educativas mais formalizadas, na medida em que geralmente são definidas quanto à sua intencionalidade e não em relação aos resultados, pois se assim fosse a experiência seria revalorizada bem como a educação informal. O papel da experiência neste processo é inquestionável uma vez que “a amplitude e o volume de situações que, na vida quotidiana, produzem efeitos educativos são tão elevados que correspondem à maior fatia das aprendizagens realizadas pelos indivíduos” (Canário, 1999, p. 81).

A educação informal assume características próprias, nomeadamente

“os processos educativos ocorrem geralmente, fora das estruturas formalizadas; não têm um conteúdo definido previamente, nem um programa pré-estabelecido; não exigem pré-requisitos aos sujeitos; os conteúdos estão organizados em função de uma lógica de ação e não de aprendizagem; o indivíduo tem um papel decisivo em todo o processo; não há reconhecimento social de quem exerce a função educativa e não se regista qualquer tipo de especificidade do contexto em que se produzem os efeitos educativos” (Cavaco, 2002, p. 38).

Compreende as várias “dimensões do saber, saber-fazer e o saber-ser” (Cavaco, 2002, p. 39) e integra elementos de complexidade que apenas são mobilizáveis nos contextos reais de vida, o que torna muito difícil a sua reprodução em contextos artificialmente construídos, como nos contextos formais de educação (Canário, 1999). Assim, reconhecimento e valorização dos processos educativos não formais leva a que no âmbito da educação de adultos possamos afirmar que “as pessoas aprendem com e através da experiência” bem como que “não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que já sabem” (Canário, 2007, p. 198).

A experiência é assumida como um pilar estrutural dos processos estudados no presente trabalho, uma vez que é a base das aprendizagens realizadas pelos adultos envolvidos nas situações educativas analisadas na incursão empírica. De igual forma é a base de todo o presente Trabalho de Projeto, entendido como plano de desenvolvimento da própria autora, e que parte da sua experiência como profissional.

4.2. O processo de aprendizagem experiencial

É sabido que nem toda a experiência gera aprendizagem, pelo que importa esclarecer o que aciona este processo e que estratégias individuais são mobilizadas para este efeito. Pretendemos assim por um lado potenciar o presente exercício auto formativo, mas também compreender melhor os processos formativos do grupo analisado na incursão empírica, explorando as implicações de terem sido condicionados. Justifica-se assim uma análise mais cuidada sobre este assunto, para que possamos compreender melhor o processo de aprendizagem experiencial e eventualmente obter pistas sobre a possibilidade de otimizar as situações formativas.

Descrevemos a aprendizagem como o “processo de transformação de conhecimentos previamente existentes noutros” (Cavaco, 2002, p. 35). Assim, a aprendizagem experiencial é o processo de criação de novos conhecimentos com base na experiência, sendo que este processo resulta sempre da riqueza e características do manancial de experiência da pessoa. A aprendizagem experiencial é um processo indissociável da vida e como tal é entendido como um processo “permanente e contínuo” (Cavaco, 2002, p. 36). Nas palavras de Marie-Christine Josso, “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que têm formulação e soluções teóricas” (Josso, 2002, p. 28).

A teoria apresentada por Gaston Pineau constitui-se como uma importante ajuda no esclarecimento dos elementos intervenientes no processo de transformação de experiência em aprendizagem. A Teoria Tripolar da Formação deste autor, onde cada vértice de um modelo

triangular é respetivamente o eu (autoformação), os outros (hétero-formação) e o meio (eco formação), oferece uma explicação plausível (Canário, 1999). Este autor afirma que o processo de formação a partir da experiência é indubitavelmente influenciado pelos outros e pelos contextos onde nos movimentamos, na medida em somos seres sociais que de forma direta daí recolhemos toda a informação, o que apenas faz sentido quando enquadrado num determinado contexto. Assim, os estímulos e a experiência, as matérias-primas da aprendizagem, variam de indivíduo para indivíduo e consoante as redes sociais dos aprendentes, bem como do contexto concreto onde se realiza. Posteriormente, e tão importante como a experiência percebida pelos sentidos, surge o papel do adulto, essencial na atribuição de sentido e de valor. Sem esta apropriação e implicação nenhum processo de aprendizagem fica completo, dependendo este processo em grande medida de características próprias individuais como a motivação, a capacidade de mobilização, competências comunicacionais e estruturas cognitivas. Este é assim um processo tão complexo como natural, que “articula hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação” (Josso, 2002, p. 28).

No processo transformativo de experiências em aprendizagens sabemos que “apenas as experiências que provocam alterações duráveis podem ser consideradas formativas, o que depende, sobretudo, da intensidade e pertinência da experiência para o sujeito” (Cavaco, 2002, p. 33). Desta forma na aprendizagem experiencial o indivíduo contacta diretamente com a realidade, é ele o ator principal, e envolve-se com a situação, interagindo e assumindo um papel ativo.

Em simultâneo ou numa fase posterior, a dimensão da reflexividade entra em cena no sentido de codificar a informação recolhida pela via dos sentidos, transformando-a num conhecimento permanente e duradouro, então considerado aprendizagem. Pressupõem-se uma atividade interna de natureza reflexiva intensa (Cavaco, 2002), transformadora da experiência em aprendizagem uma vez que “as experiências de vida para se tornarem formativas têm de ser refletidas” (Bezzola cit. in Cavaco, 2002, p. 34). É aquilo que Sanz Fernandez apelida de “silêncio de aprendizagem” (Sanz Fernandez, 2006, p. 16). Ambos os fatores, prática e reflexão, são assim essenciais para tornar a experiência formativa, uma vez que “nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui ela própria, um potencial de aprendizagem” (Dominicé cit. in Cavaco, 2002, p. 34). É também determinante a “perceção que o sujeito tem da eficácia imediata da aprendizagem realizada” (Cavaco, 2002, p. 38). Quando mais consciente esta perceção for, mais duradoura será a aprendizagem.

O modo como lidamos e interagimos com a experiência pode assumir diversas formas, sendo de destacar três distintos modos de aprendizagem via experiência, nomeadamente “ensaio e erro, repetição e imitação” (Cavaco, 2002, p. 35). Estamos assim perante um processo multidimensional na medida em que se trata de uma experiência interna, ainda que motivada por estímulos externos, e que portanto envolve a globalidade da pessoa e o contexto concreto. Neste entendimento podemos considerar a aprendizagem experiencial como um processo de transformação, na medida em que existe sempre um processo de mudança interno. Após a aprendizagem algo muda no indivíduo e este processo torna-se irreversível.

Na aprendizagem experiencial coexistem duas ideias simétricas transversais, nomeadamente a continuidade, uma vez que existe uma “referência à experiência anterior” no processo de construção de novas aprendizagens, mas também de rutura, na medida em que exige uma “reflexão crítica” (Canário, 1999, p. 111) produtora de um novo sentido. A aprendizagem decorre precisamente da “rutura da continuidade” (Pineau cit. in Cavaco, 2002, p. 37), geradora de “angústia e um desconforto inicial” (Cavaco, 2002, p. 37) que quando superada estabiliza a aprendizagem e a torna permanente e duradoura.

Podemos estabelecer um paralelismo entre este processo e o processo de assimilação e acomodação propostos por Piaget e enquadrados pelo Construtivismo. Sem a rutura, fundada na reflexividade do sujeito em relação à experiência vivida, a aprendizagem não seria permanente e o potencial formativo da experiência não seria aproveitado, o que sabemos que acontece com grande parte das experiências diárias. Também Kolb descreve o processo de aprendizagem experiencial a partir de 4 etapas, nomeadamente a “ação, a experiência, a reflexão e a concetualização” (Cavaco, 2002, p. 36). Desta forma, e não obstante a experiência ser uma constante no nosso quotidiano, a atribuição e sentido e a realização de novas aprendizagens depende em grande medida da capacidade e disponibilidade dos adultos em refletir. Daqui também decorre que quanto maior for a proximidade entre a reflexividade e o contexto ou experiência geradora de aprendizagem, maior qualidade o processo formativo poderá ter, uma vez que a experiência é apreendida pelos sentidos e desta forma um desfasamento entre a experiência e a reflexão pode influenciar negativamente este processo.

Assimilação e acomodação, experiência e reflexão, continuidade e rutura são várias faces de um mesmo processo, que apesar de ocorrer desde sempre, exige uma tomada de consciência potencializadora de aprendizagem. Daqui decorrem orientações potencialmente interessantes para os processos formativos, onde se enquadra o presente mestrado, na medida em que podemos organizar as situações educativas por forma a estimular esta dimensão de reflexividade sobre a experiência vivida, como processo gerador de novas aprendizagens.

Uma das limitações que podemos apontar à aprendizagem experiencial é a dificuldade de “transferência dos saberes para outros contextos” (Cavaco, 2002, p. 33), uma vez que a sua forte contextualização é simultaneamente a sua força e a sua fraqueza. Força na medida em que aproxima a aprendizagem dos contextos onde os adultos colocaram em evidência o produto da aprendizagem, tornando-o mais fácil de ser mobilizável, fraqueza pois torna-se difícil transportar estas aprendizagens para outras situações de vida.

Outra limitação é a dependência entre os contextos de vida e o potencial de aprendizagem pela via experiencial em contextos informais, uma vez que “o que o indivíduo aprende através da educação informal limita-se àquilo que o seu meio ambiente lhe pode oferecer” (Combs cit. in Cavaco, 2002, p. 30). Assim, o potencial desta forma de aprendizagem está associado não apenas a características internas da pessoa como também da riqueza e variedade dos contextos de vida onde o adulto diariamente vive.

De seguida aprofundaremos o papel dos adultos no processo descrito de aprendizagem experiencial, atendendo à centralidade que esta questão assume no presente trabalho, bem como à importância de entender melhor o eventual impacto que a postura de cada aprendiz pode ter na qualidade do seu processo formativo. Esta análise também nos permitirá compreender de que forma a entrada em processos formativos de forma condicionada, pode influenciar o sucesso.

4.3. O papel dos adultos nos processos de aprendizagem

O reconhecimento do valor da aprendizagem experiencial pressupõe uma “concepção inacabada do ser humano” (Canário, 1999, p. 109) que desde que nasce está condenado a aprender como forma de adaptação, usufruto e mudança do mundo em que vive. O adulto torna-se assim autor do seu processo de formação que “não pertence a ninguém senão a ele próprio” (Dominicé cit. in Cavaco, 2002, p. 13).

Neste processo de aprendizagem o sujeito adquire uma “centralidade” (Canário, 1999, p. 110), assente em dois aspetos fundamentais: a necessidade de atribuição de sentido por um lado, e por outro a utilização do próprio adulto como recurso para a construção do saber (Canário, 1999).

No primeiro aspeto focado, a criação de sentido, o autor refere que “o conhecimento não é o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de seleção, organização e interpretação da informação a que estamos expostos” (Canário, 1999, p. 110). A aprendizagem é assim um processo de “construção de uma visão do mundo” (Canário, 1999, p.

110), o que implica uma dimensão afetiva. Torna-se desta forma importante que no trabalho formativo com os adultos os profissionais “conheçam as posições existenciais dos aprendentes com quem trabalham” (Josso, 2005, p. 123), condição essencial para o sucesso dos processos.

No segundo aspeto, a mobilização do sujeito, o autor apresenta o adulto como um recurso auto gerível e direcionável. Canário distingue este entendimento do conceito de motivação, que considera artificial e “associado ao paradigma escolar” (Canário, 1999, p. 110). Esta mobilização é essencial para permitir uma reflexão sobre a ação, ela própria geradora de conhecimento e novas aprendizagens (Canário, 1999). Desta forma, conhecer o contexto de vida de cada adulto, o que o preocupa, é importante para compreender melhor a sua posição perante o processo de aprendizagem. Assim, e “quando se encontram dificuldades com os aprendentes, dificuldades que, em geral, são resistências, é preciso questionar as razões dessas resistências” (Josso, 2005, p. 124).

Os adultos, entendidos como seres autónomos e possuidores de uma vontade e de uma leitura própria do mundo, envolvem-se necessariamente com as situações potencialmente formativas. Caso esta condição não se verifique, acreditamos que pode influenciar negativamente a qualidade do seu processo formativo, podendo mesmo compromete-la irremediavelmente. No âmbito dos encaminhamentos condicionados para processos de natureza formativa, tema central do presente trabalho, acreditamos que esta condição poderá influenciar os resultados a alcançar.

Na terceira parte do presente trabalho, procuraremos dar seguimento a esta questão, através da sistematização de um conjunto de orientações que visem a potenciação dos processos formativos de adultos nestas circunstâncias, assumindo como premissas estes dois pilares: a criação de sentido e a mobilização do sujeito.

CAPÍTULO II – NARRATIVA BIOGRÁFICA

1. Reflexões prévias

Quando me lançaram o desafio de escrever e analisar a minha própria trajetória formativa, partindo de uma narrativa biográfica, a primeira reação foi de surpresa. Não obstante trabalhar há algum tempo com a experiência dos outros, valorizando-a, a verdade é que aprendemos a separar a nossa experiência dos processos de formação - aprendizagem, associando sempre um maior rigor e credibilidade aos ensinamentos que nos chegam dos outros e do exterior, não obstante serem muitas vezes simplesmente experiências de outros atores e outras vidas. Contudo, reconheço que nunca tanto como após o início da minha vida profissional estudei e procurei de uma forma ativa e consciente envolver-me em situações potencialmente formativas. Esta situação confirma a importância da experiência no processo de aprendizagem na idade adulta, sublinhada por autores como Rui Canário ao afirmar que “o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (2007, p. 198). De igual forma acredito que os fatores que mais contribuíram para a construção da minha identidade profissional e forma de estar na profissão, foram na sua maioria experienciados fora de contextos formais de educação.

Mas quando é connosco, questionamos de forma instintiva o valor da nossa experiência e a sua relevância, sobretudo quando nela baseamos um trabalho académico. Será relevante? Será interessante? Será suficiente? Esta hesitação está enraizada na tradição escolar, que durante muitos anos fechou as portas à experiência, tratando-a muitas vezes como um obstáculo à aprendizagem, ainda que seja por esta via que o mundo se organiza para passar informações entre gerações.

Contudo, hoje em dia desponta uma nova forma de compreensão do mundo em que vivemos, valorizando uma visão do indivíduo que procura “conferir ao sujeito e à sua subjetividade um estatuto epistemológico” (Canário, 2007, p.199), o que nos abriu caminho para o presente trabalho. A educação de adultos afirma-se cada vez mais como um campo de práticas educativas, contribuindo para uma “reequação das relações entre ação, formação e investigação” (Canário, 1999, p. 19). Assim, um trabalho de pendor biográfico, assume simultaneamente múltiplos propósitos, nomeadamente uma “estratégia de formação e uma metodologia de investigação” (Canário, 1999, p. 20).

Percebendo que seria incapaz de responder a todas as questões atrás formuladas, decidi que sentido atribuir a este projeto: o meu.

Compreender como me tornei a profissional que atualmente sou, é um desafio estimulante e simultaneamente complexo, pois acredito que este processo de transformação envolveu

inúmeras variáveis. Não passamos pelas várias situações e experiências de forma incólume, pelo que o processo em si transcende a mera socialização e a aprendizagem de normas sociais, e centra-se na minha própria experiência e apropriação em relação a estas informações e estímulos que diariamente vivi. E viver não é passar indiferente pelas situações, é comprometermo-nos com elas, tomar diariamente decisões e fazer escolhas, enquanto expressões daquilo que somos.

O relato que se segue dá conta da minha experiência como profissional e como pessoa, processos de desenvolvimento paralelos, tantas vezes sobrepostos, e sempre indissociáveis, procurando traduzir e compreender a trajetória de vida que me trouxe até ao momento presente. Neste caminho vou rever pessoas com quem tive o privilégio de conviver e que muito me ensinaram, porque as coisas mais importantes foram aprendidas, sem dúvida, com elas. Encarei assim esta tarefa com especial agrado, pois o meu percurso é constituído por muitas boas recordações e por algumas outras que não sendo tão agradáveis, também me ajudaram a crescer. Nas próximas linhas vou procurar revisitar o meu percurso através de uma perspetiva crítica e reflexiva, aproveitando cada momento e cada lembrança.

A minha história começa no dia 10 de março de 1980, data do meu nascimento, mas em boa verdade deveria ter início bem antes disso com toda a história e tradição rural associada à minha família. Segunda filha de um casal chegado do interior do país para uma então vila em franca expansão, o Entroncamento, desde cedo me apontaram características de personalidade que haveriam de perdurar até aos dias de hoje, entre elas a curiosidade, inconformidade, a teimosia e a persistência.

A profissional que sou hoje emergiu em grande medida dos meus primeiros anos da minha vida, pois os valores, crenças e atitudes profissionais são fortemente associadas ao meu próprio processo de educação e formação: à minha forma de ler o mundo que me rodeia. Na sua obra Gaston Pineau defende a formação como um processo de “autonomização” em que a “dimensão auto desempenha um papel articulador” dos três pilares da “educação de cada um de nós: o eu (autoformação), os outros (hétero formação) e as coisas (eco formação)” (Canário, 1999, p. 116).

Seria assim inevitável explorar como primeira etapa do meu processo de formação pessoal, este período, identificando-o como o primeiro marco da minha construção como profissional, uma vez que as duas dimensões são indissociáveis.

2. A importância da família e a influência da escola

Nascida no seio de uma família com fortes raízes no meio rural, os meus pais fizeram parte da geração que lutou por melhores condições de vida, abandonando a aldeia em detrimento de uma localidade proeminente e com promessas de crescimento. Trouxeram consigo costumes, tradições e valores que marcaram fortemente a minha educação. Não satisfeitos com o que a vida lhes trouxe, ansiando por mais e sempre pensando nos filhos, emigraram tinha eu quatro anos, sendo este um dos factos mais marcantes na minha infância e do meu carácter. Conheci a palavra saudade muito cedo, mas aprendi a lidar e a conviver com ela diariamente. De uma certa forma aprendi a apreciá-la. A emigração sempre foi uma realidade na minha família e desde cedo respeitei a decisão dos meus pais em não levar os filhos, que faziam questão que crescessem no país que abandonaram à procura de uma vida melhor. Percebi que ter escolhas era um privilégio e eu sempre tive algumas, em grande medida devido à decisão dos meus pais. Ainda assim, criei alguma resistência em relação à emigração, e apesar de hoje adorar viajar, sempre que chego ao nosso país sinto uma profunda felicidade e uma certa nostalgia difícil de explicar.

Quando entrei para a escola primária já os meus pais se encontravam no estrangeiro, uma vez que até então havia beneficiado de uma educação exclusivamente familiar. Eu e o meu irmão ficámos sob a responsabilidade de uns tios residentes na mesma localidade, por quem hoje nutrimos um carinho muito especial. Este momento marcaria definitivamente a minha relação com a escola e com a educação no geral.

Não recordo com detalhe tudo o que aconteceu, mas lembro-me de sentir que este era um marco muito importante na minha vida. Esta ideia surge da repetição vezes sem conta pela minha família da importância da escola, que associava de forma absoluta e inquestionável o sucesso e longevidade escolar ao meu futuro sucesso pessoal e profissional. Na minha família não abundavam exemplos de percursos escolares de sucesso, ainda que a escola nos fosse apresentada como um passaporte para uma vida melhor. Ao longe os meus pais repetiam o mesmo apelo. Não queriam que os filhos passassem pelos mesmos sacrifícios que eles, sendo o pior deles a distância que separava a família. Não conhecendo outra forma de quebrar o ciclo, apresentavam a educação como a solução de todos os males e tudo faziam para garantir que acedíamos a uma educação de qualidade. Esta fórmula foi de tal forma repetida que ainda hoje está gravada na minha mente. Mesmo depois do estudo das funções da escola na disciplina de Sociologia da Educação, mais reprodutoras que produtoras, não posso negar que ainda tenho esperança que a escolar cumpra as suas promessas de mobilidade social e de uma sociedade mais justa.

“A expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso estão associadas a uma perspectiva otimista que assinala a passagem da escola das certezas para a escola das promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social.” (Alves e Canário, 2004, p. 982).

De uma forma mais crítica, entendo que esta visão da minha família em relação à escola, e à educação que me poderia proporcionar, foi entretanto fortemente abalada e tem sofrido significativas alterações ao longo do tempo. A escola que durante tanto tempo negligenciou a experiência em detrimento do saber escolar, com espaço e tempo próprio, que reclamou para si o monopólio de educar, é hoje em dia fortemente questionada. O seu desfasamento com a realidade atual, a falta de propósito, e a falta de coerência interna e externa, faz com que seja contestada e os diplomas que emite desvalorizados pela sociedade no geral. É mesmo curioso notar que esta realidade teve inclusive impacto na minha própria família, pois enquanto há alguns anos era inquestionável o valor da escolarização, atualmente tornam-se comuns os comentários sobre a pertinência e retorno deste investimento. Alves e Canário identificam “a passagem de uma procura «otimista» para uma procura «desencantada»” recorrendo à terminologia do sociólogo Sérgio Grácio, “que marca a entrada da escola, no início dos anos 80, num período de incertezas” (2004, p. 982).

Ainda assim, a minha primeira experiência escolar foi animadora: a minha professora disse à família que haveria de ir longe. Na altura não percebi, mas este momento e esta confiança depositada em mim pela professora, haveria de marcar profundamente a minha imagem escolar. O facto de acreditar no meu potencial no momento em que me viu, ajudou a cumprir o que tinha de melhor. Desde então cultivei uma imagem de boa aluna na família, imagem esta que reforçava o meu desempenho escolar, mantendo este ciclo positivo que me fez ser um exemplo familiar a seguir para os mais novos e mesmo para os mais velhos, que raramente passavam do 6º ou 9º ano de escolaridade.

No plano pessoal vivia no seio de uma família numerosa, onde não havia margem para o egoísmo e apesar de todos sermos especiais, não dispúnhamos do tempo nem dos recursos para grandes caprichos. Apesar dos recursos não abundarem, nunca nos faltou nada, e a imaginação, boa disposição, os valores e o amor estiveram sempre presentes na minha vida. Sendo a minha família católica, desde cedo contactei com ideias como a fé e esperança, e apesar de uma certa resistência inicial quanto aos seus significados e expressões, posteriormente desenvolvi um entendimento próprio destes conceitos que diariamente interferem no meu trabalho.

Desde cedo reconheço em mim algumas características reflexivas. Considerando que a “experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (Dominicé citado por Cavaco, 2002, p. 34) julgo que aprendi a otimizar o processo de aprendizagem experiencial, potenciado pelas minhas características individuais.

Na minha família todos tínhamos um papel bem definido e o meu era estudar. Na escola a minha vida decorria sem sobressaltos, acumulando boas indicações e boas notas que reforçavam a minha imagem de boa aluna, o que me dava direito a alguns privilégios. Hoje sei que esta reputação sempre esteve mais assente numa capacidade (ou mesmo instinto) de adaptação juntamente com algumas características pessoais valorizadas pela escola, do que baseada em reais capacidades de trabalho, organização e estrutura. Mobilizava assim algumas competências apreciadas pela escola de então, nomeadamente a capacidade de retenção de conteúdos, chegassem eles pela audição ou no seu formato escrito, e ainda que de forma desorganizada e sem método, funcionava.

No 8º ano surgiram alguns problemas. De comportamento, imagine-se. Mudei de escola fazendo valer o meu estatuto de boa aluna. Argumentei ferozmente para mudar da escola do 2º e 3º ciclo para a escola secundária com 3º ciclo do Entroncamento, pois era necessário explicar porque abdicava de frequentar uma escola situada a 200 metros de casa para outra localizada no outro extremo da localidade. Encontrei o argumento ideal: eu que tantas expectativas tinha em relação à continuação dos estudos não queria ter de lidar com a mudança de escola num período crucial como a entrada no 10º ano. Assim foi. O verdadeiro motivo prendia-se com o facto de ter planeado com as minhas duas amigas mais próximas esta mudança, para nos aproximarmos da aventura de conviver com os mais velhos, uma vez que os resultados académicos nunca me impediram de ter uma vida social muito ativa, adaptada às limitações naturalmente impostas pela família.

Esta mudança de escola abalou a minha imagem escolar. De um momento para o outro excedi as faltas em todas as disciplinas. O absentismo devia-se às horas intermináveis que passava no café em ameno convívio com os meus amigos. Ainda assim, nunca faltava aos testes e momentos de avaliação, e ainda que sem o brilhantismo de outrora, nunca deixei de ter avaliação positiva. No final do ano aconteceu o impensável: em reunião extraordinária, os professores decidiram reter as minhas duas amigas, que seriam posteriormente separadas em turmas distintas, e eu passaria para o ano seguinte pois apesar das faltas, tinha cumprido os objetivos de aprendizagem. Esta situação fez-me repensar o papel da escola e desde então passei a olhá-la de uma forma mais distanciada e relativa. A mesma escola que me valorizou, também retinha e punia as minhas colegas sem qualquer hesitação, e apenas me dava destaque

não por aquilo que eu era, mas por aquilo que queria que eu fosse. Decidi então que continuaria em frente, ainda que o espírito competitivo ficasse fortemente abalado, sobretudo em relação aos outros. Daí em diante, e até hoje, a competição seria encarada como um desafio pessoal de superação.

O ano escolar seguinte, 9º ano, marcaria a minha reentrada no eixo imaginário da escola, ainda que de uma forma mais descontraída. Daí em diante sempre procurei cumprir com os requisitos mínimos, mantendo uma vida social ativa e cultivando a imagem de boa aluna com competências académicas únicas, recuperando entretanto a minha imagem escolar junto da família. Voltava a usufruir de todos os privilégios inerentes à condição de boa aluna, até porque ultrapassava a barreira escolar intransponível para grande parte dos meus familiares. Chegava ao 10º ano de escolaridade com notas bastante razoáveis.

Na escola era amiga e próxima de todos: fiz parte de todas as tribos e no fim decidi não comprometer-me com nenhuma pois não gostava de limitações. Tinha amigos de todos os quadrantes. No domínio social adorava uma boa discussão sobre os mais variados temas. Esta é uma característica da minha família, em particular minha e do meu irmão. Recordo-me das discussões com o meu tio sobre política, com o meu irmão sobre todos os assuntos e com os amigos sobre os valores ou sobre as notícias do mundo. Nestes exercícios de argumentação, gostava de assumir várias posições, e partindo do princípio da pluralidade, procurava compreender outras posturas e perceções diferentes das minhas. O cinzento das coisas atraí-me, ainda que evite posições confortáveis, pois acredito que nas questões verdadeiramente importantes, nomeadamente em relação a valores estruturais, não podemos assumir posições neutras e temos de nos comprometer com as nossas crenças. Este é o meu sentido de imparcialidade: saber no que acredito, assumir as minhas crenças e procurar que estas interfiram positivamente na minha ação, tentando não subjugar posturas e crenças alheias. Ser flexível na compreensão dos outros mas determinada quanto aos meus princípios. Ainda hoje procuro manter esta atitude de forma transversal, pois apesar de compactuar diariamente com lógicas de intervenção mercantilistas nas quais não me revejo (mas entendo necessárias para a subsistência dos serviços), procuro manter ativo um espírito crítico e manter-me firme nas minhas convicções mais estruturais.

As aprendizagens mais marcantes do decorrer do meu percurso educativo até aqui estão sobretudo associadas a grandes aquisições, como a leitura e a escrita. Por mais que tente não me recordo dos conteúdos de Matemática do 11º ano ou de História do 9º ano de escolaridade. Não que não tenham sido importantes ou mesmo que não tenha retido nada, uma vez que grande parte das coisas que sei simplesmente estão lá e não duvido que parte considerável

tenha surgido no contexto escolar, apenas não são aquelas que mais me marcaram. Contudo, lembro-me bastante bem de alguns professores e de algumas situações em particular. Uma das memórias que tenho bem presente, é a da minha professora de Português, que me deu aulas a partir do 10º ano, que me disse que ao ler textos meus sentia arrepios por vezes. Esta reação, explicou-me, apenas acontecia quando lia algo bem escrito. Hoje gosto muito de escrever, e quando leio um bom livro, quando ouço uma música que me toca, ou quando estou perante um quadro ou obra de arte que me impressiona, também eu me arrepio...

Os professores viam-me como uma aluna acima da média, ainda que com frequência ouvisse advertências que se quisesse poderia ser uma aluna de excelência. Mas para mim chegava. E foi assim que conclui esta importante etapa da minha vida: conclui o ensino secundário com uma honrosa média de 16 valores, suficiente para manter a minha posição na família e encher de orgulho os meus pais que ao longe continuavam a trabalhar para que eu pudesse ter escolhas.

E a próxima escolha prendeu-se com a entrada no ensino superior. Analisando hoje esta questão, reconheço que na verdade foi uma escolha bastante insensata. Entrei no curso de Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na primeira fase. Insensata pois não tinha qualquer referência em relação a este percurso formativo, e apenas lhe reconhecia algumas semelhanças com o curso de Psicologia. Esta foi uma escolha exclusivamente minha, sem qualquer tipo de condicionantes, pois era tida como uma jovem com alguma maturidade e a família não interveio, em parte também por desconhecimento. Por algum motivo que ainda hoje não consigo identificar, nunca quis entrar para uma instituição de ensino superior privada, ainda que os meus pais nunca me tenham colocado essa condição. Talvez esta crença fosse reflexo da minha posição perante a escola de todos, a escola democrática... A verdade é que o nome sonante de Coimbra acabaria por sanar qualquer dúvida que a escolha da licenciatura poderia suscitar. Nesta altura apenas tinha uma certeza: gostaria de trabalhar com pessoas, não numa relação tradicional de ensino-aprendizagem, na qual nunca me reví, mas numa outra que ainda não conseguia explicar na sua plenitude.

A licenciatura teve uma importância relativa para mim. Hoje em dia reconheço-lhe o mérito de me dar a conhecer um vocabulário mais técnico, que me permitiu sentir confortável em determinados contextos, e deu-me a conhecer alguns autores de referência no domínio da educação e psicologia. Contudo, rapidamente percebi que o mais importante não seria a repetição de conteúdos e a memorização de autores, mas antes a compreensão da lógica dos sistemas, e o domínio dos canais de informação, pois isso sim permitir-me-ia no futuro manter

atualizada. Recordo-me de ter sentido alguma desilusão inicial pois após o impacto inicial desta nova liberdade, percebi que aqui as pessoas não eram tão diferentes das outras. Ingenuamente acreditava que numa faculdade de psicologia e de ciências da educação, as pessoas deveriam ser mais felizes e as relações humanas mais fáceis e compensatórias. Eu própria pensei que aqui encontraria um fim em si mesmo, mas percebi que a minha passagem pelo ensino superior continuaria a ser uma etapa para algo que estaria para vir.

Aprendi tanto nas aulas, como nos corredores, nas conversas de café ou na biblioteca. Mesmo em contextos de aprendizagem considerados formais, o peso das aprendizagens realizadas fora dos espaços institucionais de formação foi grande, comprovando assim o peso daquilo que Rui Canário apelida de “a face não visível da Lua”, referindo-se à “importância decisiva das modalidades educativas não formais” (2007, p. 195).

Na altura tive uma disciplina denominada “Educação de Adultos”, que gostei bastante, mas longe ainda de despertar em mim a paixão que surgiria depois. Contactei também com projetos interessantes, mas como não os senti como “meus” também não os considero particularmente formativos. Durante o tempo de universidade evitei sempre que pude as práticas associadas à oralidade, pois nunca gostei de falar em público. Apesar de me considerar uma comunicadora razoável que estabelece com alguma facilidade relações empáticas, a verdade é que para mim o processo de comunicação sempre fez sentido limitado a dois ou em grupos restritos. Mais do que isso, era uma multidão que me deixava desconfortável.

Já na fase final da licenciatura, optei pelo estágio curricular (praticamente um ano letivo – o 5º e último) na área de Análise e Intervenção em Educação. Desde logo ambicionei estagiar na minha terra natal: o Entroncamento, pois sempre mantive uma relação muito estreita com esta localidade e também porque queria evitar despesas complementares aos meus pais. Assim, estagiei durante nove meses na autarquia local, sob as ordens diretas do vereador da educação de então. Em relação ao projeto de estágio deixei à consideração do pelouro, que me pediu expressamente, e para minha surpresa, que interviesse no âmbito da Educação Ambiental, sendo este um dos temas prediletos do responsável. Este pedido deixou-me apreensiva, pois nunca até então havia evidenciado especial sensibilidade por este domínio. Ainda assim, aventurei-me e criei um projeto que envolveu diretamente cerca de quatrocentas crianças das escolas de 1º ciclo do concelho.

Da parte da autarquia depressa percebi que teria alguma margem para criar e implementar o projeto, desde que me mostrasse à altura do desafio. Foi o que tentei fazer e obtive toda a colaboração e o acesso necessário às escolas da região. No final o balanço foi bastante positivo, sendo que foi realçado a relação mantida com o corpo docente das escolas,

fator essencial para o sucesso de qualquer projeto que envolva estas estruturas. Apesar da experiência ter sido importante para mim, estaria longe de imaginar que o seu verdadeiro impacto far-se-ia sentir posteriormente, após a conclusão da licenciatura.

Conclui a licenciatura em Ciências da Educação em 2004. Após uns dias de descanso, comecei a procurar ativamente trabalho em setembro do mesmo ano. Enviei cartas e currículos para todos os lados em todas as áreas. Eram dezenas por semana. Por volta de outubro, e apenas com uma ou outra entrevista sem qualquer resultado prático, começava a desesperar. Lembro-me da sensação agonizante: nunca até então tinha sentido este tipo de desespero. Era todo um investimento perdido. Preocupava-me mais com os meus pais que sempre acreditaram, e continuavam a acreditar, no meu futuro. Esta situação tornou-me particularmente sensível em relação à situação atual de desemprego, um flagelo em todas as idades, mas particularmente frustrante entre os mais jovens sem oportunidade de se autonomizarem.

Contudo, eis que surge uma entrevista em Lisboa e curiosamente na minha área de estágio: Educação Ambiental.

3. Pessoas muito especiais num contexto único

Decorria o mês de outubro de 2004, quando recebi uma chamada de uma organização não-governamental que atuava na área ambiental. Havia recebido a minha candidatura. Lembrava-me vagamente de ter pesquisado a entidade via internet e estavam a contactar-me para agendar uma entrevista, pois pretendiam recrutar alguém no âmbito de um estágio enquadrado pelo Programa de Estágios do IEFP, para o qual era elegível atendendo à minha condição de recém-licenciada. Aceitei a data proposta sem hesitar, pois não obstante a entrevista decorrer na sede da instituição localizada em Lisboa, há muito havia ponderado a hipótese de trabalhar na capital, tal como grande parte dos meus conterrâneos sempre fizeram.

Recordo-me vagamente da entrevista. Lembro-me que fui bastante cedo e ainda bem, pois tive muita dificuldade em encontrar o local. Ainda assim, consegui chegar a horas e lá fui gerindo a ansiedade que sentia. Fui recebida por aquela que haveria de ser a minha tutora, que foi bastante simpática. Explicou-me o enquadramento da entrevista e procurei manter uma atitude profissional e serena mostrando que conhecia as funções em causa e a própria instituição. Foi-me explicado que o meu currículo despertou especial atenção por ser oriundo da área das Ciências Humanas e Sociais, pois até então a organização havia contado com a colaboração de pessoas da área da Biologia para o desempenho destas funções.

A entrevista deve ter corrido bem, pois passado alguns dias fui contactada e informada que havia sido selecionada, iniciando funções logo que as burocracias inerentes à situação de estágio junto do IEFP fossem regularizadas. Isso aconteceu formalmente em fevereiro, mas iniciei funções uns dias antes, pois não aguentava mais ficar em casa.

Aqui encontrei uma equipa de trabalho multifacetada, com características muito próprias e envolvida em projetos de expressão local e regional, mas também de âmbito nacional e mesmo internacional. Esta organização não-governamental de ambiente subsistia essencialmente de projetos cofinanciados e de receitas próprias como as quotas dos sócios, a venda de produtos de merchadising, os donativos de alguns mecenas e mesmo as parcas receitas geradas a partir da realização de alguns cursos de formação e visitas.

A instituição tinha uma direção nacional composta por vários membros e orientada por um presidente. A equipa técnica era constituída por cerca de cinco assessores, cada um com funções específicas atribuídas e por alguns estagiários que assumiam funções de apoio em cada uma das áreas. Eu trabalhava diretamente com a assessora para as questões da educação e formação, que assumia duas funções essenciais: a educação e a formação ambiental. Na educação encaixavam todas as atividades, desde as mais estruturadas como a organização e participação em projetos de índole nacional, como a resposta às dezenas de solicitações de escolas que mensalmente recebíamos. Contudo, sempre tivemos uma capacidade de resposta bastante limitada a estas solicitações avulso, pois geralmente os projetos de maior dimensão tinham associados recursos que não estávamos em posição de recusar. Ainda assim, e com o esforço e envolvimento de todos, conseguíamos responder de forma positiva a mais reptos do que seria de imaginar. Na área da formação o objetivo principal era manter ativo um Plano Anual de Formação, que pudesse constituir uma fonte de rendimento adicional e simultaneamente que despertasse o interesse para a causa ambiental de mais simpatizantes.

No decorrer dos nove meses de duração do estágio fui assumindo funções de crescente importância e também com maior autonomia. A minha tutora, com formação na área ambiental, fazia questão de passar-me toda a informação associada às várias ações e projetos, pelo que ia construindo um conhecimento bastante consistente. Foi aqui que contactei pela primeira vez com candidaturas a apoios comunitários, com orçamentos, com reuniões de apresentação de projetos, entre outros. Com alguma regularidade a instituição era convidada a integrar painéis de especialistas sobre as diversas abordagens e percebi que mais tarde ou mais cedo haveria de assumir também essa função... Decidi que quando chegasse a oportunidade, não hesitaria, pois há muito que queria melhorar a minha comunicação em contextos mais amplos. No final do período de estágio, discutiu-se a possibilidade de continuar e foi então que percebi que a minha

tutora pretendia sair da instituição e na verdade estava a preparar-me para assumir as suas funções.

Esta situação não aconteceu de imediato mas no final de 2005, haveria de assumir as suas funções, tornando-me a Assessora para as questões da educação e formação. A partir daí mantive no geral as mesmas funções mas com outras responsabilidades, destacando a participação nas reuniões mensais da direção nacional. Aqui assumia a responsabilidade de fazer um balanço das atividades desenvolvidas e perspectivadas nos domínios da minha responsabilidade.

Fui também responsável por vários estágios curriculares em educação ambiental, a quem distribui funções de dinamização de ações de educação ambiental diretamente junto das escolas, conseguindo assim responder a mais algumas solicitações. A maioria destes jovens eram oriundos de licenciaturas de animação sociocultural, e como tal promovia sempre o contacto direto com o público, ainda que sempre monitorizado por mim, para garantir a coerência e a imagem institucional, bem como a correção dos conteúdos.

Hoje sinto que esta experiência teve um impacto significativo na minha construção como profissional. A equipa da organização era jovem mas simultaneamente muito experiente, profissional, muito dedicada e bastante crítica. As discussões prolongavam-se em vários momentos, mas eram discussões genuínas e sedimentadas num real interesse em fazer mais e melhor em prol de um bem comum. As relações humanas eram intensas mas na generalidade não eram egoístas e centravam-se em questões do trabalho. Também aqui num momento de grande cansaço alguém falou para mim de uma forma que considerei menos adequada. Não deixei passar em branco e resolvi este conflito logo no seu início através do diálogo direto e esta foi uma das maiores aprendizagens. Daí em diante prometi a mim mesma que nunca iria permitir faltas de respeito ou qualquer tipo de condicionalismo comigo ou com qualquer pessoa que trabalhasse comigo.

A direção da organização era inspiradora. Acompanhei três direções diferentes, todas elas bastante distintas e com marcas muito próprias: a sensatez, o diálogo, o pragmatismo, a paixão, a ambição, a inteligência, o conhecimento e a correção e rigor, integraram quase todas. Aprendi com todas as direções e com todos os seus membros, mas fui particularmente tocada pelo estilo de liderança de um dos presidentes que tinha uma visão muito própria e a capacidade de nos inspirar a fazer mais e melhor. Era o primeiro a ir para o terreno, a dar uma palmadinha nas costas quando estávamos mais cansados e apesar da idade mais avançada era um poço de energia. Considerando que aprendemos por “ensaio e erro, repetição e imitação” (Cavaco, 2002,

p. 35), sem dúvida que neste período da minha vida conheci pessoas muito especiais que ainda hoje tenho como referências, aprendendo por imitação.

Em relação ao trabalho, participei em diversos projetos quer no domínio da educação, quer no âmbito da formação.

Na educação envolvi-me em projetos de âmbito nacional e local, sendo de destacar um projeto nacional desenvolvido em parceria com a empresa Comboios de Portugal (CP), onde programávamos uma viagem ferroviária em território nacional, discutindo um tema entre diversos convidados e também envolvendo comunidades escolares dos percursos escolhidos. Este evento, de periodicidade anual, chegou a ter um destaque nacional, sendo realizada uma reportagem que foi emitida numa das principais estações televisivas. Eu própria haveria de participar na gravação de um spot de divulgação de uma nossa ação em parceria com outra empresa, com a duração de dois minutos que foi transmitido no programa Sociedade Civil, da RTP2. Valorizo estas experiências, pois não apenas compreendi o poder dos media, como desde então desenvolvi uma especial sensibilidade pela comunicação e pelo marketing, processos imprescindíveis em qualquer projeto. Contudo, reconheço que se tratam de áreas muito apetrechadas mas simultaneamente muito sensíveis, pois se por um lado tudo devemos fazer para garantir que chegamos a quem poderá beneficiar verdadeiramente dos vários projetos e iniciativas, por outro lado não podemos ceder à tentação de manipular esta relação em prol de interesses menos claros.

De igual forma participei nestes anos em inúmeras atividades de representação institucional, algumas em seminários e atividades dirigidas a centenas de pessoas, pelo que tive de ultrapassar a ansiedade de falar em público. Aprendi comigo mesma que sou capaz, e aprendi a controlar melhor o processo de comunicação, colocando melhor a voz e sobretudo preparando-me bem para sentir a confiança que necessito para saber que tudo correrá da melhor forma. Aprendi por tentativa e erro e por repetição, aproveitando as várias oportunidades que estas funções me proporcionaram.

No âmbito da formação, assumia funções diversas, desde o processo de homologação da organização como entidade formadora junto do antigo Instituto para a Qualidade na Formação IP (IQF), até à preparação da atividade formativa, nomeadamente o contacto com os formadores, a divulgação, a preparação dos materiais e a criação de condições para a realização das várias ações. Nesta atividade conheci vários especialistas e investigadores, particularmente do domínio das Ciências Naturais, o que em muito enriqueceu o meu conhecimento e sensibilidade sobre o assunto. Outras das responsabilidades inerentes a esta função era também a constituição do

dossier técnico-pedagógico de cada ação, bem como desenvolver mecanismos de avaliação e de reestruturação das ações mediante os resultados alcançados.

Paralelamente a estas atividades e funções assumia muitas outras associadas à área da sensibilização. Uma das que me dava mais prazer era um projeto de debates, que resultava de parcerias com diversas entidades de expressão nacional. A que mais me marcou decorria a cada dois meses na Fundação de Serralves, no Porto. Aqui organizava tudo, desde os convites em nome da direção aos vários especialistas, até à divulgação, organização das presenças e articulação com o serviço de educação da fundação. No dia do evento, marcava sempre presença e muitas vezes levava comigo de Lisboa alguns dos convidados bem como o material já preparado, como placas de identificação, pastas, entre outros. Por vezes levava-os a jantar, onde decorriam conversas sempre muito enriquecedoras, e onde aprendia sempre mais um pouco.

Agora acredito que a minha presença nesta instituição foi benéfica para ambas as partes, pois se eu não poderia ter tido uma primeira experiência de trabalho mais inspiradora e completa, para a organização acredito que também trouxe uma nova perspetiva. Uma das minhas críticas sempre assentou no facto da organização trabalhar quase em exclusividade para uma certa elite com acesso privilegiado a informação. A grande maioria dos sócios são personalidades associadas à investigação e ensino superior. Claro que esta situação é muito prestigiante, mas na minha opinião qualquer mudança real de comportamentos implica uma mudança generalizada que não conseguíamos obter. Assim, esta massa crítica fundamentava e legitimava o nosso trabalho, mas depois sentíamos muitas dificuldades em chegar às massas, fator essencial para alcançar as mudanças que tanto almejávamos. Esta minha posição sempre foi respeitada e julgo que valorizada, pois não raras vezes os colegas da comunicação trocavam ideias comigo.

Por outro lado esta função obrigou-me a um esforço permanente de atualização. Apesar de não estranhar completamente o tema central, o ambiente, estava longe de me considerar uma especialista neste assunto. Encarei esta lacuna de frente e sempre que me deparava com algo que não percebia, pesquisava. Também contei com o apoio incondicional dos meus colegas, que me explicavam com muita paciência conceitos e problemáticas como a desertificação ou a questão do lince ibérico. De uma forma mais transversal também desenvolvi novos conhecimentos e competências em domínios transversais associados à gestão técnica e financeira de projetos. Aprendi muito com a pessoa responsável pela contabilidade, e alguma falta de paciência da sua parte ajudou-me a acelerar este processo, pois obrigou-me a estar particularmente atenta e a apurar o meu processo de aprendizagem. Pesquisei também muito

por minha conta. Sempre que fui confrontada com algo desconhecido, e não podendo recorrer aos ensinamentos de um colega mais experiente, pesquisava e consultava variada documentação. Ainda hoje quando não tenho certeza sobre algum assunto, ou tenho dúvidas sobre determinada questão, paro o que estou a fazer (quando possível) e procuro obter a resposta que procuro em livros, legislação e outras fontes de informação. Neste processo a internet assume atualmente um papel central, ainda que exija uma postura de permanente crítica que muitas vezes exige um cruzamento de dados.

Passados cerca de dois anos fui convidada a integrar os quadros da instituição, o que me deixou muito honrada, particularmente pelo que isso significava atendendo à exclusividade desta situação. Aceitei e mantive as mesmas funções até ao final de 2007, momento em que fui abordada por uma instituição da minha terra natal, onde sempre continuei a residir, com uma proposta de trabalho que me traria um novo desafio e uma outra qualidade de vida associada ao facto de trabalhar a escassos minutos de casa.

4. Um novo desafio, a confirmação de uma paixão

Foi em novembro de 2007 que iniciei esta última fase da minha vida, integrando uma instituição dedicada à educação e formação profissional de jovens e adultos.

Ao início estranhei, mas julgo que também aqui a integração foi bastante fácil e célere. Apesar de não ter o trabalho de equipa tão presente e funcional como anteriormente, foi-me dada alguma margem de exploração inicial, que me permitiu encontrar o meu espaço e sentir algum conforto. Foi libertador poder começar do zero, sem nada pendente ou assuntos por resolver, e criar uma estrutura desde a sua raiz.

No fim-de-semana anterior ao início das minhas funções, fui, a convite da direção nacional da instituição, a uma reunião e almoço convívio realizado na sede. Fiquei impressionada não apenas com as instalações mas também com a quantidade de pessoas presentes na sala: seriam os meus futuros colegas. Não obstante a sala cheia, o presidente da direção quis ouvir todos os colaboradores presentes, pedindo que se apresentassem, um a um, uma vez que estavam presentes todos os polos, e que indicassem os respetivos serviços. Quando chegou a minha vez, algo ansiosa, lá me levantei e com um microfone na mão apresentei-me e identifiquei o meu serviço. O presidente deu-me as boas vindas e ficou claro que já havia ouvido falar de mim. Esta situação descreve bem esta instituição, pois apesar da sua dimensão, consegue manter uma relação de proximidade ainda que seja um desafio lidar diariamente com a heterogeneidade daí decorrente.

Inicialmente fui convidada para dinamizar um serviço denominado Departamento de Aprendizagem ao Longo da Vida. Estávamos em 2007, e a orientação era embarcar na lógica dominante comunitária associada à formação profissional de ativos e essa foi a minha primeira função. Educação para tudo e para todos era o mote generalizado, mas na prática o conceito haveria de ser adulterado por instâncias internacionais que o reduziam a uma lógica economicista assente não na vontade e felicidade das pessoas envolvidas mas em lógicas quantitativas subjugadas ao desenvolvimento. A própria designação do serviço remetia para a perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, assente “numa visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo os referentes à competitividade económica e ao desemprego” (Cavaco, 2009, p. 119). Posteriormente o serviço mudaria de designação para Centro de Qualificação de Activos, mais uma vez seguindo a tendência ao nível do discurso vigente, ainda que sob os mesmos pressupostos teóricos.

Comecei assim por contactar com a vertente mais comercial da formação profissional. Acompanhava processos de acreditação junto do IQF, entretanto substituído pela Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), função que já conhecia. Expandi o meu conhecimento no domínio da formação profissional, contactando e trabalhando com várias saídas profissionais em áreas regulamentadas e que requeriam processos próprios de reconhecimento e homologação, como os cursos de Formação de Formadores (da responsabilidade do IEFP), de Motoristas de Táxi (da responsabilidade do Instituto da Mobilidade e dos Transportes) e de Segurança e Higiene do Trabalho (regulamentados pela Autoridade para as Condições do Trabalho). Estas regulamentações próprias obrigavam a cuidados redobrados no processo de preparação, implementação e avaliação das ações formativas, uma vez que exigiam rigorosos registos de acordo com regras bem definidas.

Hoje em dia mantenho a responsabilidade por este serviço, ainda que coadjuvada por outros colegas da instituição que assumem funções técnicas e de apoio.

Posteriormente e no final desse primeiro ano, 2007, foi-me apresentado um novo projeto: o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Juntamente com outro colega da instituição, fomos designados para acompanhar na região do Entroncamento a itinerância dos nossos colegas da sede que dispunham deste serviço há algum tempo. Assim, propôs-se a constituição de uma equipa local, que pudesse acompanhar os processos, ainda que sempre reportando à equipa principal, sediada em Lisboa.

Mais uma vez deparei-me com uma área que me era desconhecida. Lembrava-me de qualquer coisa associada à apresentação de uma colega de faculdade que havia feito estágio curricular na Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Li e reli todo o material

disponível, procurei e analisei documentos nacionais e internacionais sobre este assunto. Simultaneamente e na mesma altura, estabelecemos protocolo com uma unidade militar da região, o que nos proporcionou dezenas de inscritos num curto espaço de tempo. Ao início estávamos muito dependentes dos colegas que vinham da sede para acompanhar o trabalho desenvolvido localmente. Com o passar do tempo fomos compreendendo o processo e de forma crescente fomos assegurando mais funções localmente. Eu e o colega fizemos na altura dezenas de diagnósticos, passámos vários dias nas instalações militares e fizemos algumas amizades que ainda hoje perduram. Foi um processo de aprendizagem a dois, onde aprendemos por tentativa e erro, uma vez que nem sempre concordámos com as orientações processuais e várias vezes desenvolvemos uma abordagem própria.

No início do ano seguinte, 2008, surgiu a oportunidade de elaborarmos candidatura à criação de um Centro Novas Oportunidades (entretanto mudaram de nome), autónomo no Entroncamento. Era a nossa oportunidade. Atendendo à experiência entretanto adquirida bem como à experiência anterior no domínio das candidaturas, foi-me solicitado que elaborasse a candidatura técnico-pedagógica e foi com muita satisfação que vimos este projeto aprovado.

Formalmente o Centro Novas Oportunidades seria criado em maio de 2008 e estaria a funcionar a partir de setembro do mesmo ano. Fui então convidada a exercer funções de coordenadora, e uma das minhas primeiras responsabilidades seria recrutar a equipa de trabalho. O colega que havia trabalhado inicialmente no acompanhamento da itinerância assumiu funções e foi também designada uma técnica administrativa para acompanhamento, mas todas as outras funções deveriam ser preenchidas.

Com a experiência de iniciação no trabalho ainda muito presente, decidi criar um método próprio de seleção e recrutamento, para garantir alguma coerência e objetividade neste processo. Sem grandes referências neste domínio procurei alguma informação em livros e documentos sobre gestão de recursos humanos e elaborei um plano. Comecei por definir os critérios que considerava importantes para o desempenho de cada uma das funções, considerando entre outros fatores os requisitos obrigatórios, e criei um guião de entrevista relativamente flexível para adaptar a cada função. De igual forma criei um sistema de pontuação que ao longo do tempo fui adaptando e aprendi também a deixar uma certa margem para o instinto. Ainda hoje uso este método.

Neste processo, e uma vez que daquilo que havia percebido não existiam muitos técnicos com formação inicial neste domínio, desde logo decidi não assumir a experiência prévia como um critério decisivo, na medida em que já me havia apercebido de algumas divergências entre profissionais. Decidi assim privilegiar fatores pessoais como a postura dos candidatos,

nomeadamente perante novos desafios, a capacidade de análise crítica, bem como a motivação. Quanto às formações iniciais apenas havia decidido que deveria ser alguém licenciado em Psicologia Educacional ou Orientação a assumir as funções de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, e os profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências deveriam ser licenciados no domínio das Áreas Sociais e Humanas. Juntos havíamos de criar este projeto, e assim foi.

A equipa estava completa no início de outubro e até dezembro havíamos definido apenas duas prioridades: análise, discussão e a apropriação dos referenciais, documentos reguladores, e demais informação, e realização de diagnóstico com cerca de duzentas pessoas que entretanto haviam sido inscritas ou transferidas para o nosso serviço. Este período de intensa formação interna foi crucial para o desenvolvimento de uma abordagem crítica comum em relação aos referenciais e demais informação, assente num verdadeiro espírito de equipa sustentado pela confiança. Esta situação permitiu “construir uma visão partilhada e consensual do futuro da organização, das suas finalidades, dos meios de ação e dos valores que lhe estão subjacentes” (Canário, 1999, p. 44), o que levou a que os técnicos envolvidos sentissem este serviço como seu. O grupo de colaboradores era jovem e muito disponível. Nesta fase procurava não interferir demasiado, apenas para desbloquear o processo quando se aproximavam perigosamente de bloqueios.

Desde cedo me identifiquei com as orientações gerais deste projeto, mas simultaneamente sempre achei que a possibilidade de erro estava demasiado presente, pelo que deveríamos estar alerta sem nunca descurar a defesa do rigor e do propósito.

Sempre que surgia uma nova formação estava presente, mesmo quando a ação não era dirigida a coordenadores. Lembro-me quando houve formação direcionada para os processos de RVCC Profissional, a inscrição não previa coordenadores mas fui na mesma, pois de outra forma como poderia esclarecer e discutir com os colegas da equipa os vários assuntos? Sempre senti a necessidade de conhecer profundamente as áreas onde atuo para poder sentir-me útil e participar ativamente na melhoria dos serviços, particularmente agora que assumia funções de coordenação de uma equipa.

Das várias tarefas associadas a esta função devo identificar a organização do serviço, a distribuição de funções e tarefas, a criação de planos de atividades, a realização de relatórios, a estruturação de processos de avaliação que assegurem a qualidade dos processos, a representação da instituição, a articulação oficial com as entidades externas e com os parceiros, entre muitas outras. Este serviço proporcionou-me ainda um dos maiores desafios da minha vida profissional: liderar equipas.

Hoje acredito que todos os cursos de formação inicial de nível do ensino superior deveriam preparar os seus alunos para esta função, pois acredito que ela assume um papel crucial no sucesso das instituições e projetos. Na minha perspetiva, a liderança e a coordenação de grupos em muito extrapola a estrita divisão de tarefas e a organização do trabalho. Assumi desde logo a necessidade de motivar os colaboradores deste serviço em torno de objetivos comuns de trabalho, tornando o serviço resistente às pressões externas, mas por outro lado procurando criar uma tensão interna saudável, criando um ambiente desafiador e estimulante, sem recorrer a competição individual desmesurada que em nada beneficiaria este serviço.

Ainda hoje procuro a melhor forma de o fazer, mas diariamente tento implementar alguns princípios em que acredito e que me parecem ter resultados positivos. Procurei diariamente dar o exemplo e ser coerente com as orientações que dou. Procuro manter uma relação próxima e de confiança com os colaboradores do serviço e da instituição, para que se sintam confortáveis em exprimir a sua opinião sobre os diversos assuntos. Preocupo-me genuinamente com o seu bem-estar e sempre que possível, procuro adequar a organização do trabalho às suas características, ainda que de forma ponderada e equitativa entre todos. Não permito qualquer tipo de falta de respeito ou atitude menos adequada em contexto de trabalho. Procuro fomentar o espírito crítico e a discussão em grupo, e sempre que surge um conflito / problema, procuro envolver o grupo na sua resolução. Quando chegamos a um impasse, procuro desbloquear as situações, mas quando é necessário tomar decisões, não recuso esta responsabilidade e procuro atuar com firmeza e assertividade. Tento definir linhas gerais e incentivar todos a participarem na definição de ações para a sua concretização. Procuro também incentivar a existência de um ambiente de partilha, onde todos se sintam confortáveis em partilhar e procuro aproveitar todas as oportunidades para estimular a aprendizagem, geralmente assente em processos práticos e em casos reais, procurando fazer do “próprio exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa” (Canário, 1999, p. 45).

Presumo que esta postura tenha surgido a partir da análise de comportamentos de liderança que tenho acompanhado ao longo dos anos. Aprendi por imitação, ainda que tenha percebido que neste domínio apenas imitamos princípios, pois a apropriação do estilo de outra pessoa é impossível e mesmo desprovida de sentido. Aprendi tanto com comportamentos que admirava como com comportamentos aos quais não reconheço validade. É fácil obter o que se quer por via da vitimização, do medo ou mesmo da chantagem. Confunde-se muitas vezes o respeito com o receio e relações de poder muito desfasadas criam situações em que se procura agradar o outro. Mais difícil é estabelecer relações justas onde todos se sintam bem, todos se

considerem valiosos e parte integrante de uma estrutura, e se sintam confortáveis para dar o seu melhor em prol de um bem comum.

Ao longo do tempo tenho assim desenvolvido um sistema próprio de motivação e incentivo, pois encaro o meu trabalho como uma parte importante da minha vida e como tal é-me suficiente a motivação de diariamente fazer mais e melhor e de incentivar os outros que comigo trabalham. Este processo procuro que seja cada vez mais consciente e intencional. Mas porque o instinto não chega, procuro também aceder a alguma informação sobre a gestão de recursos humanos. Não sei que estilo de liderança adotei (não me identifico particularmente com nenhum), mas procurei ser fiel à minha forma de ser e de estar na profissão e na vida, e estabelecer relações humanas genuínas e significativas.

Acredito que tanto aprendemos com as pequenas vitórias do quotidiano como com os erros, desde que mantenhamos uma atitude crítica e reflexiva, que nos permita analisar as situações e daí extrair informação relevante para a nossa prática profissional. Nesta linha de pensamento, sempre incentivei ativamente a participação em situações potencialmente formativas, que procurávamos explorar em reuniões internas onde partilhávamos e discutíamos entre todos os conteúdos abordados.

Na mesma linha de atuação, esta equipa reunia com carácter obrigatório num dia fixo da semana, para garantir o espaço e tempo para manter ativa a comunicação. Como coordenadora participei na maioria destas reuniões, pelo menos em parte da reunião, pois considero importante a equipa ter também um tempo próprio e a autonomia para gerir o seu trabalho semanal. Nesta questão, encontro uma das minhas maiores dificuldades como profissional, associadas à delegação e delimitação de funções. A tentação de fazer mais do que aquilo que posso é grande, penalizando muitas vezes a vida pessoal e social por isso. Tenho aprendido que é um processo que leva o seu tempo, mas com intenção e vontade é possível. Contudo, sinto que ainda me falta um longo percurso neste domínio.

A partir do final de 2008, e por decisão da direção, acumulei as funções de coordenadora com as de diretora deste serviço, o que não alterou de forma significativa a minha postura e atribuições.

Já no final de 2010, e por via desde mesmo projeto, conheci um dos maiores desafios e simultaneamente dilemas a nível profissional. No âmbito da atividade desenvolvida pelo Centro Novas Oportunidades e com a publicação do Despacho n.º 17658/2010, de 25 de Novembro, este serviço recebeu dezenas de adultos encaminhados pelas estruturas de emprego da região, que tornaram a participação de adultos nestes processos de qualificação compulsiva e assim condicionada.

O impacto que esta situação teve no serviço foi notório, pois de um momento para o outro a equipa teve de lidar com um novo problema: a motivação dos adultos para aprender (ou a falta dela). A dificuldade do entendimento do processo por parte dos adultos, a sua falta de autonomia bem como a pouca prática reflexiva já eram obstáculos conhecidos ao desenvolvimento de processos de reconhecimento de adquiridos. A estes fatores, juntava-se o boicote ativo ou passivo, de quem não queria estar presente. A maioria dos adultos encaminhados para o nosso serviço nestas condições, tinham uma idade mais avançada e não tinham expectativas quanto à melhoria das suas qualificações, não reconhecendo qualquer utilidade nesta situação. Por outro lado, o serviço não tinha uma voz ativa neste processo, uma vez que os adultos vinham encaminhados pelos serviços de emprego. Assim, contactávamos com a realidade à posteriori, sendo o encaminhamento um ato já consumado. Restava-nos assim lidar com esta nova realidade, tendo a equipa encontrado uma nova forma de atuação que procurava individualmente dar sentido à presença do adulto em processos de qualificação.

Como profissional esta situação despertou-me a atenção para uma realidade mais abrangente associada às finalidades e políticas da educação. Hoje em dia criminaliza-se a não participação em processos de educação em formação, como parte de uma estratégia de responsabilização do indivíduo pela sua condição. Daqui surge a motivação para a elaboração do presente trabalho.

Atualmente este projeto encontra-se num impasse, uma vez que formalmente os Centros Novas Oportunidades foram extintos a 31 de março de 2013 pela Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março. O mesmo documento legal cria os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, ainda que num regime de auto financiamento que condicionará o impacto da sua intervenção.

A equipa afeta a este projeto manteve-se relativamente estável ao longo do tempo, sobretudo até ao final do ano de 2011, altura de uma primeira descontinuidade motivada por alterações políticas, tendo sido formalmente extinta no presente ano de 2013. Ficaram relações insubstituíveis de confiança e de afeto, que nalguns casos persistem, bem como o privilégio de ter feito parte de um projeto que muito me orgulhou, ainda que pontuado por um sentimento de injustiça pela forma como o projeto foi gerido pelas várias entidades envolvidas.

Hoje tenho a sensação que todos os profissionais associados a este projeto um dia mais tarde poder-se-ão orgulhar do trabalho desenvolvido. Sem grande preparação técnica, e na maioria dos casos sem qualquer experiência prévia em educação e formação de adultos, centenas de profissionais desenvolveram um trabalho que se construiu a partir da prática e considero incrível a qualidade do trabalho desenvolvido perante estas dificuldades. Já ouvi

muitos profissionais referirem que aqui descobriram a sua vocação, e não tenho a menor dúvida sobre o futuro impacto positivo destes profissionais ao nível do sistema educativo nacional, inclusive nas modalidades mais direcionadas aos jovens e de natureza mais escolarizada. Espero que a escola tenha a visão e a sabedoria para aproveitar este manancial de oportunidades.

Ainda no âmbito da Educação e Formação de Adultos, e no decorrer de 2008, vi-me envolvida em novas modalidades como Responsável Pedagógica, nomeadamente nos cursos EFA e nas Formações Modulares Certificadas. Nestes projetos trabalhei em estreita parceria com a Mediadora Pessoal e Social, e mantinha funções de acompanhamento, monitorização e avaliação da formação, assegurando também a seleção e recrutamento da equipa e que o quotidiano da formação decorria sem problemas. Juntas criámos uma estratégia de acompanhamento e de avaliação, uma vez que nunca abdicámos da possibilidade de localmente adequarmos as diversas orientações sobre cada modalidade de qualificação. Criámos de igual forma todos os instrumentos de acompanhamento e de avaliação.

Posteriormente, e já em 2010, atendendo à caducidade do meu Certificado de Aptidão Profissional de Formador (CAP), atividade que nunca exerci, tirando uma ou outra experiência fugaz e pouco relevante, decidi frequentar o curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores. Já então assumia funções de coordenação neste tipo de ações, mas como havia obtido o CAP via licenciatura, achei que seria uma oportunidade única para conhecer melhor este curso, até porque me identificava bastante com os seus conteúdos e organização.

Foi uma agradável surpresa. Apesar de sentir uma certa pressão, uma vez que conhecia profissionalmente e pelas minhas funções ao nível da formação, todos os meus formadores, dei o meu melhor e julgo que estive à altura do desafio. Foi a partir daí que pensei em exercer a atividade de formadora, o que faço desde então, ainda que apenas no contexto deste curso, Formação Pedagógica Inicial de Formadores.

Esta formação fez-me olhar de uma nova perspetiva para a função de formador. Aprendi com os formadores deste curso que a formação pode ser uma das atividades mais gratificantes, na medida em que podemos tocar o outro e de alguma forma mudar a sua visão da realidade. Esta função, por outro lado, responsabilizámos como profissionais e obriga-nos a resistir à tentação de “levar o outro para um lugar para onde queremos que ele vá” mas antes perceber “para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direção que pretende” (Josso, 2005, p. 119). Considero por isso que esta formação mudou-me. E mudou-me porque fui inspirada por profissionais que acreditam que podem fazer a diferença e que tiveram a capacidade de me convencer que eu também o poderia

fazer. Compreendi também que em formação mudamos todos, mudam os formandos, mas mudam também os formadores, por mais ligeira que essa alteração possa parecer. É por isso que o sujeito em formação deve assumir um papel principal neste trajeto, devendo ser-lhe apresentadas hipóteses e informação de qualidade para que possa escolher ativamente o sentido da sua própria mudança.

Apesar de o fazer de forma pontual, ser formadora dá-me um prazer especial, pois identifico-me com este papel. Procuo estabelecer relações empáticas de qualidade e uma vez que geralmente sou responsável pelos módulos das simulações pedagógicas, procuro incentivar os formandos a serem críticos, numa perspetiva construtiva, e a procurar a superação. De igual forma procuro valorizar a experiência anterior dos formandos, pois os formandos sempre trazem referências e experiências muito enriquecedoras para este contexto de formação, procurando ajudar o formando a “formalizar saberes tácitos adquiridos na ação” (Canário, 1999, p. 110). É assim um privilégio ser formadora, pois a diversidade de experiências é tanta que aprendemos na mesma medida em que ensinamos.

No final do ano de 2011 abracei um novo projeto, que constitui atualmente outro desafio profissional. A convite da Segurança Social Local, a nossa instituição integrou o Núcleo Local de Inserção (NLI), tendo sido designada pela direção como a representante. Neste organismo é analisada a atribuição do Rendimento Social de Inserção (RSI), medida esta que conheceu uma procura exponencial nos últimos anos. Os vários parceiros assumem a responsabilidade de procurar ativamente respostas adequadas a cada agregado familiar no sentido de tornar a medida social provisória, nomeadamente a inserção profissional, a qualificação educativa e formativa, a melhoria no acesso a cuidados de saúde e à rede de cuidados, a organização e gestão diária, o desenvolvimento de competências sociais, entre muitas outras. Para cada agregado analisamos as suas características e propomos medidas enquadráveis e sustentáveis para as pessoas mas também para as comunidades. Assim, parte significativa destes agregados possui vários elementos que frequentam ou frequentaram o nosso estabelecimento de ensino e formação em modalidades educativas e formativas dirigidas a jovens, mas também nas modalidades de qualificação destinadas aos adultos. Neste novo contexto tenho contactado com uma realidade que me era desconhecida e procuro manter a minha sensibilidade social intacta, evitando de forma consciente a “naturalização” dos fenómenos sociais degradantes com que frequentemente convivo.

Decorrente desta atividade, comecei também a acompanhar alguns jovens da nossa instituição referenciados pelos serviços da Segurança Social, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, Tribunais e outras estruturas sociais. Assumo desde o início do ano letivo

2012 / 2013 a responsabilidade pela comunicação com estas estruturas sociais, gerindo o fluxo de comunicação para garantir que respondemos adequadamente a estas solicitações, mas que também obtemos informação útil que possa otimizar os percursos formativos dos jovens na nossa instituição. Decorrente desta situação, tenho contactado com alguns problemas comportamentais e disciplinares, o que não pode deixar de ser analisado à luz destas novas realidades sociais e familiares atrás descritas. Esta situação aguçou o meu sentido crítico em relação à escola como instituição, na medida em sente notórias dificuldades em responder a todas estas novas solicitações, bem como tem vindo a fomentar a vontade de contribuir de forma ativa para uma mudança.

Mais recentemente fui designada como responsável pelos cursos de Aprendizagem, modalidade dirigida a jovens, da responsabilidade do IEFP. Tendo iniciado recentemente uma turma neste domínio, estou novamente envolvida num processo de aprendizagem ativo. Procuro assim integrar diariamente aquilo que já aprendi no passado, a nova informação referente a este novo desafio e a pessoa e profissional que sou. Também aqui tenho feito uma agradável descoberta, pois apesar de ter estado mais envolvida nos processos formativos da população adulta, também gosto de trabalhar com públicos mais jovens.

Paralelamente às atividades até aqui descritas, tenho estado envolvida ao longo dos últimos anos em diversos processos de candidaturas, nomeadamente no que diz respeito à argumentação pedagógica. De igual forma tenho integrado diversos grupos de trabalho e participo na organização de várias atividades e projetos não só direcionados à comunidade escolar como algumas dirigidas à população geral. Assumo também responsabilidades ao nível da conceção, implementação e avaliação do plano de formação interna da instituição.

Não obstante a existência de uma hierarquia óbvia, trabalho com autonomia e com um conjunto limitado de imposições, exercendo tarefas e integrando projetos. Posiciono-me assim como “um ator autónomo e criativo” (Canário, 1999, p. 43) numa trajetória profissional que considero marcada por uma certa abrangência que classifico de enriquecedora e estimulante.

Atualmente sinto que estou no centro de um processo de mudança. No decorrer das últimas decisões associadas à política de educação de adultos, das quais resultou um acentuado decréscimo das atividades e projetos dirigidos a este público, estou a viver uma “reconversão profissional”, ainda que sem o trama que esta expressão possa acarretar. Apesar de discordar de grande parte das mais recentes orientações sobre a educação de adultos e sentir que delas deriva um significativo decréscimo quantitativo e qualitativo, que a todos a afetará e que continuará a deixar de fora da escola uma parte significativa da população, não receio a mudança. Como profissional sinto que progredi nos últimos anos e que as aprendizagens que fiz

são multifacetadas e adaptáveis a diversos contextos. O que vivi e aprendi com o trabalho nesta área, acredito que me permitirá ser uma melhor profissional no meu trabalho diário com outros públicos.

A minha atividade profissional mais recente bem como a minha participação do presente mestrado apurou o meu espírito crítico, fazendo-me refletir bastante sobre a organização da escola de hoje e a sua capacidade de resposta a toda esta diversidade e em particular ao público que aqui não encontra qualquer utilidade ou referência. Tenho procurado ouvir alunos, professores, pais, funcionários e outros atores, e apesar de todos terem uma opinião, a verdade é que no terreno faltam respostas. Sente-se um grande cansaço por parte dos profissionais envolvidos no processo educativo: há descrença e pessimismo. As pessoas não acreditam na mudança, nem dos outros nem na sua própria capacidade de mudar.

Quanto a mim continuo a acreditar. Acredito que a escola pode um dia vir a ser um espaço aberto a todos e que ofereça respostas de valor para quem a procura. Acredito que outros modelos de educação e formação, mais abrangentes e humildes, possam vingar no futuro. Acredito que um dia a educação estará ao serviço daquilo que verdadeiramente importa: a felicidade das pessoas assente em critérios de igualdade social e num profundo respeito pela vida.

5. Reflexões finais

Antes de iniciar este processo de narrativa, acreditava que a minha paixão pelo que faço e pela educação não vinha de sempre, havia sido descoberta ao longo do meu percurso profissional, por acaso. Contudo, e depois deste exercício de reflexão, acho que afinal sempre estive lá, pois o que me liga à educação é o que me liga à vida: as pessoas. Mantenho inabalada a minha convicção na sua capacidade de mudança e de superação, e esta crença continua a ser suficiente para me manter motivada na minha profissão.

Julgo que a minha implicação de cariz muito pessoal nas experiências vividas bem como uma predominância de uma intuição velada dos contextos por onde passei, marcam este meu processo de formação. Julgo que encontrei uma forma própria de usar a experiência como recurso e matéria de aprendizagem, pois ainda que sem ser de uma forma estruturada, desde sempre usei a reflexividade sobre os meus atos e as suas consequências com propósitos pedagógicos. Subscrevo a ideia de que “na vida profissional pode-se dizer que a transformação de um trabalhador em início de carreira em técnico mais experiente se fica a dever, essencialmente, ao processo de formação experiencial” (Cavaco, 2002, p. 40), ainda que sinta

estar ainda numa fase incipiente deste processo, não obstante o percurso já percorrido que não menosprezo.

Acredito também que algumas características pessoais marcaram o processo de transformação da experiência vivida em aprendizagem, e considero mesmo que o favoreceram. Ainda que sem a consciência e estrutura que o presente projeto de desenvolvimento me proporcionou, sempre procurei aproveitar a experiência vivida, e uma atitude por vezes inconformada sempre me fizeram procurar novas formas de fazer as mesmas coisas. Em todo o meu trabalho, e havendo margem para tal, raramente não altero um instrumento de referência ou procuro soluções alternativas para problemas de sempre. Julgo não ser desconfiada em relação ao exterior, mas sempre senti necessidade de compreender a realidade que me envolve, cruzando opiniões, dados, pesquisando mais informações, indo à raiz dos problemas.

Tendo em consideração que “a situação de construção da narrativa, porque exige a narração de si, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida, exige uma atividade psicossomática a vários níveis” (Josso, 2002, p. 28-29), a identificação com este processo foi imediata. Os conceitos que Marie-Christine Josso identifica como essenciais neste processo, particularmente a interioridade, socialização e competências relacionais (Josso, 2002) sempre me foram familiares. O desafio surgiu mais associado ao facto de a minha memória ter uma vida própria. Tem mesmo a capacidade de apropriar-se indevidamente de acontecimentos dos outros e senti-los como meus. Por outro lado, o que será mais importante, a experiência vivida ou a experiência sentida?

Acredito também que este exercício marca não só uma nova fase de vivência da minha profissão, como também me capacitou para novos desafios:

“a recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do género, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida” (Josso, 2002, p. 29)

Senti durante muito tempo que tudo o que fiz e o que vivi assumia um propósito maior: ter um emprego, ter um bom emprego, ter conforto, ter prestígio, ser reconhecida...Hoje procuro outros sentidos, menos dependente dos outros e mais reais para mim. Procuro diariamente as coisas que me fazem sentir bem e procuro também tocar positivamente as pessoas à minha volta e o presente exercício foi essencial para esse processo de descoberta.

CAPÍTULO III – ABORDAGEM EMPÍRICA

PARTICIPAÇÃO COMPULSIVA EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO: O CASO DOS ADULTOS ENCAMINHADOS PELOS SERVIÇOS DE EMPREGO

1. Considerações prévias

No meio acadêmico tem prevalecido a tese de “uma estrita independência entre a ação e o trabalho teórico”, sendo esta ligação com a prática considerada demeritória “em nome da rutura bachelardiana” (Guerra, 2000, p. 45). Esta rutura entre a ciência e o senso comum, afastou a abordagem científica da experiência, chegando ao ponto de por vezes a desprover de sentido. Contudo, nas últimas décadas diversos investigadores, em particular aqueles que se dedicam ao estudo dos fenómenos sociais, têm abertamente criticado o paradigma positivista, nomeadamente as “noções de causalidade e de regularidades” (Guerra, 2000, p. 62) que pretendem encontrar na leitura das situações da esfera do social.

Novas realidades marcadas por fenómenos sociais complexos e que não se explicam a partir de fórmulas científicas conhecidas, obrigaram a diferentes abordagens por parte dos profissionais que no terreno procuram não só compreender como também intervir. Estes procuram legitimar o seu trabalho reivindicando o “reconhecimento de uma atividade profissional científica” (Guerra, 2000, p. 51), marcada por uma abordagem inovadora, mais adequada aos atuais desafios.

Estas novas realidades são de tal forma dinâmicas, que não aguardam pelos avanços epistemológicos na justificação do trabalho desenvolvido nem se circunscrevem à recolha de informação obtida pelas vias tradicionais como a análise documental, observação ou o uso de questionários. Urge assim desenvolver novas formas de articulação entre a prática e a teoria, destacando o potencial das metodologias de investigação-ação e de Trabalho de Projeto neste processo, como acontece no presente trabalho de mestrado.

O presente Trabalho de Projeto foi desenvolvido numa lógica de análise de práticas profissionais e de intervenção justificada pela intenção assumida de contribuir ativamente para uma mudança social. Surge a partir de uma realidade constatada no terreno profissional da sua autora, e pretende contribuir ativamente para a melhoria da sua compreensão em relação aos fenómenos vividos, tendo em vista a intervenção sobre esta realidade, procurando assim a otimização das suas práticas profissionais.

Recorrer ao Trabalho de Projeto justificou-se desde o primeiro momento, pela vontade de intervir no terreno, em busca de uma mudança entendida como um processo intencional e não apenas como resultado de uma evolução linear do presente (Guerra, 2000).

Pretende-se assim, conhecer melhor a realidade das pessoas em idade adulta que são encaminhadas de forma condicionada para situações de formação e qualificação,

nomeadamente através da identificação das políticas e práticas que estão subjacentes a este cenário. Num plano mais prático, procuraremos também conhecer algumas estratégias usadas pelas equipas de trabalho que se confrontaram com esta situação, tendo em vista a criação de um roteiro de ação que nos permita no futuro atuar de forma mais informada e fundamentada, aproveitando da melhor forma a experiência anterior acumulada.

O presente trabalho espelha desta forma a visão da autora e é suportado pela sua experiência e compromisso com a experiência. Este documento traduz o seu ponto de vista, uma vez que nesta abordagem “não se acredita na neutralidade da ciência e da posição do investigador”, pelo que “exige-se a clarificação dos seus pressupostos e intenções” (Guerra, 2000, p. 75).

Em termos éticos seria legítimo questionar o trabalho desenvolvido com pessoas que são encaminhadas de forma compulsiva para processos de natureza formativa. Contudo, o presente Trabalho de Projeto não desenvolverá esse tópico, na medida em que é fundamentado numa prática real de trabalho onde esse processo de decisão acontece a jusante e sobre o qual as equipas de trabalho não detêm qualquer tipo de influência. Por outro lado, e analisando os resultados apresentados mais à frente, constatamos que parte dos adultos encaminhados de forma condicionada, obtêm resultados positivos, pelo que podemos supor que alguns adultos, e numa fase posterior à integração, encontram sentido neste tipo de processos. Por fim, de forma realista e no quadro das políticas atuais de educação e formação de adultos, será ainda legítimo presumir que o encaminhamento compulsivo de adultos para processos formativos continuará a ser uma realidade, pelo que acreditamos que a presente abordagem mantém a sua pertinência e pode beneficiar não apenas os profissionais que trabalham no terreno, mas também os adultos que podem assim encontrar um novo sentido num projeto que não procuraram autonomamente.

2. Metodologia

O presente trabalho enquadra-se na metodologia de projeto, que nos parece adequada atendendo à esfera de intervenção que lhe está subjacente. Esta é uma metodologia que tem sido amplamente difundida e é cada vez mais usada no âmbito da Ciências Sociais e Humanas.

A nossa opção pela metodologia de projeto, deve-se ao seu potencial na compreensão e intervenção dos fenómenos sociais analisados e pressupõe um planeamento prévio, com o intuito de “agir sobre o futuro” (Guerra, 2000, p. 118). Procurámos desta forma assumir o nosso compromisso em melhorar a realidade e responder a um problema identificado na prática profissional, definindo algumas orientações que possam potenciar o trabalho dos profissionais

que se debrucem sobre a nossa temática. Assim, pretende-se o “desenvolvimento da capacidade dos grupos sociais” (Guerra, 2000, p. 119).

“Um projeto é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação que se pretende responder. Um projeto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objetivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de ação garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas” (Guerra, 2000, p. 123).

A construção de um projeto de intervenção pressupõe várias fases, que de acordo com Isabel Guerra podem ser agrupadas em quatro distintas áreas: a emergência de uma vontade coletiva de mudança, a análise da situação e diagnóstico, o desenho do plano de ação e a concretização, acompanhamento e avaliação do projeto (2000).

O presente trabalho dá conta das primeiras três fases identificadas, ficando para uma fase posterior, a última e importante etapa, nomeadamente saber sobre o real impacto da ação planeada.

“O enquadramento conceptual funciona, todo ele, como um quadro hipotético de interpretação da realidade e a verificação científica do seu ajustamento é realizada exatamente pelo confronto com a realidade, dito de outra forma, são os resultados da ação que permitem aferir da adequabilidade das teorias interpretativas” (Guerra, 2000, p. 63).

No decorrer da presente proposta de intervenção recorreremos também à técnica de entrevista. Pretende-se assim recolher “dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p. 342). Neste processo entrevistámos quatro dos cinco profissionais que no decorrer do período identificado colaboraram com a instituição, reconhecendo nestes profissionais os seus próprios e importantes processos de autoformação, que lhes permitiu na prática atuar junto do público identificado.

3. Diagnóstico

Analisar a situação de partida, com o devido enquadramento concetual e teórico expresso na primeira parte do presente trabalho, constitui, por si só, um processo de natureza formativa.

Este exercício fez parte do próprio processo formativo da autora. Esta análise prévia é considerada “um instrumento de interação e comunicação entre atores face à compreensão da realidade” (Guerra, 2000, p. 139), com efeito formativo.

De igual forma acreditamos que o presente diagnóstico foi mobilizador de novas sensibilidades, pois todos os envolvidos neste processo foram convidados a refletir sobre este fenómeno e também sobre a sua própria ação, uma vez que “a realização do diagnóstico é, por excelência, o acionamento de uma metodologia de pesquisa-ação e de dinamização comunitária” (Guerra, 2000, p. 139). Nesta fase procuramos conhecer “não apenas vulnerabilidades, mas também as potencialidade / recursos do meio de intervenção” (Guerra, 2000, p. 132).

O presente projeto de intervenção surge a partir da identificação de um problema frequentemente apelidado na “literatura anglo-saxónica análise ou avaliação de necessidades” (Guerra, 2000, p. 132), expressão que iremos evitar atendendo à conotação depreciativa que esta leitura faz da realidade, de pendor compensatório.

Já vimos atrás que a implicação dos sujeitos aprendentes no processo de aprendizagem é situação condicionante e prévia ao processo de aprendizagem em si, sendo a compulsividade ou condicionamento fortemente questionada por vários autores. Contudo, esta é uma situação cada vez mais comum à luz das atuais políticas, como já constatámos, com recurso à penalizações em caso de recusa.

Assim, nos últimos anos, milhares de adultos foram encaminhados para distintos serviços com o intuito de acederem a situações de formação, pelo que podemos considerar que este processo tem decorrido de forma condicionada o que nos faz questionar sobre a real implicação dos adultos nestes processos. Esta situação era frequentemente confirmada pelos adultos que no dia-a-dia do serviço onde decorreu o presente estudo, verbalizavam o seu descontentamento e mesmo discordância com o encaminhamento compulsivo, que sempre acontecia a partir das estruturas de emprego, nomeadamente os Centros de Emprego (atualmente designados como Serviços de Emprego).

Esta situação de encaminhamento intensificou-se a partir do final do ano de 2010, com a publicação e enquadramento dado pelo Despacho n.º 17658/2010 de 25 de novembro, que decidia no seu ponto 1:

“os cidadãos desempregados inscritos nos centros de emprego do IEFP, I. P., que sejam detentores de habilitações inferiores ao 12.º ano de escolaridade completo e não estejam a frequentar uma modalidade de qualificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, e

cujo perfil de empregabilidade se afigure pouco adequado às ofertas de emprego disponíveis, devem ser encaminhados para a rede nacional de centros novas oportunidades” (Despacho n.º 17658/2010 de 25 de novembro).

Na verdade sempre existiram situações de encaminhamento condicionado, como por exemplo quando trabalhadores são encaminhados pelas suas entidades empregadoras para processos de natureza formativa. Esta situação é bem do conhecimento dos formadores que atuam no domínio da formação profissional, bem como todos os constrangimentos que estas situações colocam na prática formativa. Contudo, esta situação assumia um carácter residual, o que não acontece no âmbito dos adultos identificados no presente trabalho, nomeadamente os adultos encaminhados pelas estruturas de emprego ao abrigo do Despacho citado.

Analisando ainda o disposto no Despacho n.º 17658/2010 de 25 de novembro, os argumentos apresentados para o encaminhamento dos adultos desempregados para a rede de Centros Novas Oportunidades eram os seguintes:

*“Considerando a necessidade de reforçar as intervenções no sentido de melhorar o padrão de qualificações da população ativa portuguesa, em particular da população desempregada;
Considerando que o aumento de qualificações contribui significativamente para o aumento da empregabilidade;
Considerando a elevada importância que a criação de emprego e o combate ao desemprego representam para o desenvolvimento económico e social;
Considerando o número de desempregados inscritos nos centros de emprego que não completaram o 12.º ano de escolaridade; (Despacho n.º 17658/2010 de 25 de novembro).*

A justificação deste cenário retoma assim argumentos de pendor economicista, o que vai de encontro às políticas públicas descritas em capítulos anteriores, enquadrada na atual tendência e política de Aprendizagem ao Longo da Vida e numa lógica de gestão de recursos humanos.

Este processo foi enquadrado pela divulgação de um documento explicativo do documento legal referido, informação esta que foi rececionada pelos Centros Novas Oportunidades no dia 26 de novembro de 2010, via email, e emanado pela Agência Nacional para a Qualificação IP, entidade reguladora destas estruturas.

Neste documento, intitulado “Notas de Procedimentos – Encaminhamento dos desempregados inscritos nos centros de Emprego sem o 12º ano completo para a rede nacional de Centros Novas Oportunidades”, datado de novembro de 2010, podia ler-se:

“No sentido de combater o desemprego e propiciar uma mais rápida ativação dos desempregados, entende-se ser imprescindível reforçar as medidas que facilitem a inversão do padrão de baixas qualificações da população ativa portuguesa, nomeadamente através do recurso às diferentes modalidades de qualificação para adultos disponibilizadas pelo Sistema Nacional de Qualificações e pela Iniciativa Novas Oportunidades.

Verifica-se, porém, que não obstante o significativo esforço desenvolvido pelo IEFP, IP, com vista a facultar aos desempregados inscritos nos Centros de Emprego o acesso a percursos de qualificação através dos Centros Novas Oportunidades integrados em Centros de Formação Profissional, existe um elevado número de candidatos que, não tendo completado o 12º ano de escolaridade, não foi possível até ao momento integrar num processo formativo.

Torna-se, assim, necessário instituir parcerias que permitam alargar o âmbito desta ação, de forma a aumentar a capacidade de resposta a este público-alvo, nomeadamente, através do seu encaminhamento para a Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, com base em critérios de proximidade geográfica.” (Notas de Procedimentos, 2010).

Estavam assim criadas as condições para o encaminhamento de milhares de adultos a nível nacional para aquelas estruturas.

Os destinatários preferenciais desta iniciativa eram os desempregados, inscritos nos Centros de Emprego e que reunissem, em simultâneo, as seguintes condições:

- “a) Não tenham completado o 12º ano de escolaridade.*
- b) Não possuam perfil de empregabilidade adequado às ofertas de emprego disponíveis.*
- c) Não tenham sido anteriormente encaminhados para processos de RVCC ou outros percursos formativos já definidos e em curso.*
- d) Não estejam já a frequentar uma modalidade de qualificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.” (Notas de Procedimentos, 2010).*

Seriam definidas prioridades dentro do grupo destinatário deste procedimento, sendo que as estruturas de emprego assumiam a responsabilidade por

“Informar os desempregados sobre a relevância, objetivos e características das diversas modalidades de qualificação existentes no Sistema Nacional de Qualificações, encaminhando-os para o Centro Novas Oportunidades mais próximo, dentro da NUT III da respetiva área de residência.” (Notas de Procedimentos, 2010).

Mais à frente pode ler-se:

“Se do cruzamento de ficheiros (...) se detetar que o desempregado não efetuou a sua inscrição no Centro Novas Oportunidades como consequência do encaminhamento realizado pelo Centro de Emprego, tal facto será sinalizado na Tabela “Encaminhamento CNO – Resultado”, devendo ser considerado como recusa de uma ação prevista no respetivo Plano Pessoal de Emprego (PPE).”

Esta situação teria potencialmente consequências.

“Os Centros de Emprego acompanharão o percurso dos formandos desempregados que se encontrem no estado de “Inativo” no SIGO.

Os desempregados com esta sinalização serão considerados em situação de incumprimento da ação “Encaminhamento para Centro Novas Oportunidades” prevista no respetivo Plano Pessoal de Emprego.

Os Centros de Emprego atuarão em conformidade com os normativos em vigor, aplicáveis ao incumprimento de ações constantes do Plano Pessoal de Emprego dos desempregados.” (Notas de Procedimentos, 2010).

De acordo com a legislação em vigor de então, a recusa de uma ação constante no Plano Pessoal de Emprego poderia levar à suspensão da atribuição de eventual Subsídio de Desemprego que o adulto pudesse ter direito, bem como à anulação da inscrição neste serviço público, com a decorrente suspensão do usufruto deste serviço por um determinado período de tempo.

Este era o maior receio dos adultos encaminhados, que verbalizavam esta preocupação desde a primeira deslocação ao Centro Novas Oportunidades, e que ao longo dos trajetos formativos procuravam perceber de que forma esta anunciada medida seria operacionalizada.

Na prática, não tivemos conhecimento de qualquer penalização desta natureza, ainda que várias pessoas tenham desistido e suspenso a sua participação em percursos, em grande medida porque os vários mecanismos de controlo dos itinerários formativos previstos nos documentos reguladores já citados, nunca saíram do papel e não foram concretizados. Ainda assim, a prudência fazia com que os profissionais alertassem os adultos para a informação veiculada nos documentos oficiais que davam conta desta possibilidade.

Outro constrangimento levantado por este sistema de encaminhamento, foi a limitação imposta ao nível do processo de análise e diagnóstico destes processos. Apesar dos

documentos reguladores referirem de forma explícita que seria responsabilidade dos Centros Novas Oportunidades “encaminhar os cidadãos desempregados para as modalidades de qualificação mais adequadas às suas características, motivações e necessidades” (Despacho n.º 17658/2001 de 25 de novembro), na prática esta situação seria adulterada. Assim, o facto das estruturas de emprego terem conhecimento prévio da oferta formativa da rede de Centros de Formação Profissional associada ao mesmo organismo gestor, IEFP, apenas procediam ao encaminhamento dos adultos que não consideravam para efeitos de integração nestes processos de natureza formativa. Assim, os adultos chegavam muitas vezes a este serviço já com a percepção que deveriam frequentar um processo de RVCC, quando muitas vezes e no decorrer da fase de diagnóstico e encaminhamento, já interna ao serviço, constatava-se a falta de perfil e o desajuste da medida mediante as características e motivações pessoais. Esta situação também impôs alguns constrangimentos, nomeadamente uma maior pressão no processo de encaminhamento.

4. Caracterização

4.1. Caracterização geral do Centro Novas Oportunidades

O Centro Novas Oportunidades onde decorreu o presente estudo, insere-se numa instituição de ensino e formação técnico profissional, de natureza jurídica privada, sem fins lucrativos. Trata-se de uma cooperativa de âmbito nacional, que possui estruturas em diversos locais da região da grande Lisboa, bem como na região Centro.

Esta instituição está especialmente vocacionada para a formação técnico profissional, desenvolvendo apenas processos formativos de dupla certificação ou estritamente de certificação profissional. A sua ação é dirigida a um público abrangente, disponibilizando diversas modalidades formativas como Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação de Jovens, Cursos de Educação e Formação de Adultos, Formações Modulares Certificadas, Cursos de Aprendizagem, Cursos de Especialização Tecnológica (em parceria com entidades do ensino superior) e vários cursos de formação inicial e contínua em diversos setores de atividade, como transportes, segurança e higiene do trabalho, formação de formadores, entre muitas outras. Esta oferta formativa é destinada a um público abrangente, que inclui jovens e adultos.

Concretamente, o presente projeto decorreu na estrutura sediada numa zona mais interior, num território marcado por uma forte heterogeneidade, reunindo características comuns

às zonas citadinas e suburbanas, mas simultaneamente ladeado por concelhos de natureza predominantemente rural.

O serviço em causa foi criado em 2008, pelo Despacho de autorização de criação de Centros Novas Oportunidades de 20 de maio de 2008. No primeiro biénio atuou no patamar A, a que correspondia uma equipa composta por um diretor, um coordenador, três profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro), cinco formadores (equivalente a tempo inteiro) e um técnico administrativo. Posteriormente, no segundo biénio 2010-2011, período considerado no presente trabalho, o patamar de intervenção foi alargado, o que significou o aumento da equipa afeta ao serviço, com a integração de mais um profissional de RVC (passando assim a quatro profissionais) e um técnico administrativo (equipa constituída por dois colaboradores com estas funções). Posteriormente, após 2011, enquadrado pelo período de incerteza vivido nessa altura bem como pela restrição imposta às equipas de trabalho que viram a sua candidatura aprovada, a equipa voltou à configuração inicial do período 2008-2009.

A equipa sempre trabalhou na sua configuração máxima autorizada, sendo que a partir de 2009 a função de coordenação e direção passou a ser assumida pelo mesmo colaborador. Ao longo do tempo, é de salientar uma relativa estabilidade na sua configuração, sobretudo entre os colaboradores integrados em funções técnicas. Entre os formadores sempre existiu uma maior rotatividade, sobretudo associada à colocação no sistema público de ensino.

Atendendo a contingências impostas pelas entidades reguladoras, associadas a alterações políticas registadas neste período, é de salientar a descontinuidade existente no decorrer do período estudado, particularmente a registada no final de 2011. Esta situação levou a que o serviço fosse extinto com a dispensa de todos os colaboradores externos a ele afetos. Posteriormente, e mediante resposta positiva ao processo de candidatura apresentado, foi constituída nova equipa, constituída na sua maioria por elementos novos.

O serviço funcionava a partir de instalações especialmente destinadas ao efeito, dispondo de salas de trabalho em grupo, salas de atendimento individual, espaço de acolhimento, sala de espera, lavabos, sala de informática e um auditório com capacidade para cerca de cinquenta pessoas.

Desde 2010 o serviço não apenas desenvolvia processos de RVCC escolar, como passou a implementar processos de RVCC profissional.

4.2. Caracterização dos adultos

Desde 2008, ano da criação deste serviço, e até ao final do mês de março de 2013, data da sua extinção imposta pela Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, o Centro Novas Oportunidades acompanhou cerca de 1600 adultos entre processos transferidos e inscrições realizadas diretamente.

No presente trabalho vamos apenas considerar o período compreendido entre o dia 28 de novembro de 2010, data da publicação do documento legal que impõe o encaminhamento dos adultos desempregados para este serviço, e a data da sua extinção, uma vez que durante este período a decisão nunca foi revogada.

Particularmente teremos em consideração o grupo geral constituído por todos os adultos acompanhados neste período, 484, dividido em três grupos distintos: o grupo constituído pelos adultos em situação de emprego (172), o grupo constituído apenas pelos adultos em situação de desemprego (293) e por fim o grupo de adultos que se encontravam noutras situações, como reformados, domésticas, entre outros, constituído por 19 pessoas (este último não será explorado atendendo à sua dimensão). Para identificação da situação perante o trabalho, recorreremos exclusivamente aos dados constantes na plataforma de gestão de processos SIGO. Posteriormente, e atendendo a que é sobre o grupo dos desempregados que incide o presente estudo, subdividiremos o grupo composto pelos desempregados (293) em dois, nomeadamente distinguindo entre os que vieram efetuar a sua inscrição por sua própria iniciativa (75) e os que vieram encaminhados pelos Centros de Emprego (218). Esta distinção é possível através da mesma plataforma, pois o sistema informático obrigava a uma sinalização exaustiva e obrigatória de quem chegava por esta via, uma vez que se fazia acompanhar de uma convocatória emitida pelos serviços de emprego.

Os dados apresentados de seguida foram recolhidos do sistema SIGO no dia 21 de maio de 2013, uma vez que a natureza da plataforma exige pontualmente e de forma residual a alteração de alguns dados, pelo que importava estabelecer uma data concreta de recolha, atendendo à impossibilidade de atualizar em permanência dos dados utilizados.

Grupo geral constituído por todos os adultos acompanhados neste período (484):

No total, e durante este período de cerca de dois anos e quatro meses (entre novembro de 2010 e março de 2013), o serviço em causa acompanhou 484 adultos, 288 do género masculino (cerca de 60%) e 196 do género feminino (40%).

Em relação às qualificações deste grupo, 230 adultos fizeram a sua inscrição no ensino básico, a que corresponde 47,5%, 252 adultos no ensino secundário (52,1%) e apenas 2 candidataram a uma certificação exclusivamente profissional. Esta situação espelha a realidade

particular deste serviço, onde contrariamente aos indicadores nacionais, sempre existiu uma maior procura por adultos com habilitações ao nível do 9º ano de escolaridade.

Relacionando género e qualificações, verificamos que no caso dos processos de ensino básico mantém a prevalência do género masculino, ainda que por uma diferença percentual de 14 pontos (43% são mulheres e 57% homens). Esta diferença acentua-se no caso da procura pelo ensino secundário, com cerca de 23 valores a separar ambos os géneros (38,2% dos inscritos são mulheres e 61,8% homens).

A análise dos dados permite-nos perceber que 96 adultos (19,8%) haviam concluído os seus percursos através de uma certificação (total ou parcial) via processos de RVCC, 19 (3,9%) mantinham processos ativos, encontrando-se em RVCC, 94 (19,4%) encontravam-se em diagnóstico, 57 (11,8%) foram encaminhados para ofertas externas ao serviço, 122 (25,2%) estavam numa situação de suspensão, 91 (18,8%) haviam desistido e cerca de 5 adultos (1%) haviam solicitado transferência para outros serviços ou estavam noutras situações particulares.

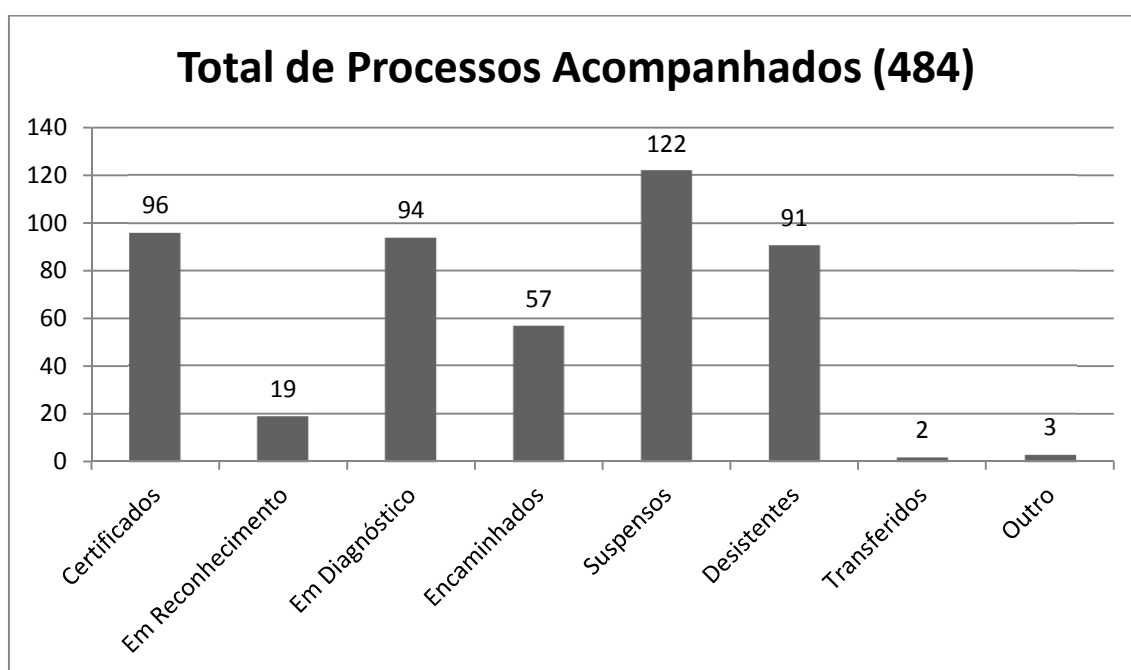


Gráfico 1 – Distribuição do total de adultos de acordo com o estado

Nestes dados realçamos o elevado número de desistências e suspensões, uma realidade transversal ao longo de todo o projeto, o reduzido número de encaminhamento externos (em grande medida engrossando pelos números apresentados no caso do ensino básico), bem como o número significativo de casos pendentes no estado “em diagnóstico”. Esta situação representa os adultos que após terem negociado e escolhido um percurso externo ao Centro Novas

Oportunidades, nunca chegaram a entregar documento comprovativo da integração nesse itinerário, o que à luz das orientações não nos permitia considerar o encaminhamento efetivado.

Por fim, analisamos a situação dos 484 adultos considerados em relação à sua situação perante o emprego e detetamos que destes 293, cerca de 60,5%, ou seja, 293 adultos encontravam-se numa situação de desemprego. Também 172 adultos estavam empregados (35,5% do total de pessoas). Apenas uma parte residual do grupo encontrava-se noutra situação distinta, nomeadamente 4 (0,8%) pessoas estavam identificadas na função doméstica, 6 (1,2%) como reformados, e 9 (1,8%) não tinha a sua situação perante o emprego especificada ou estava identificada na categoria geral de “outra”.

Grupo específico constituído pelos adultos empregados acompanhados neste período (172):

Em relação ao género prevalecente neste grupo, é curioso constatar que esta média é inferior à média do grupo geral em cerca de 10 valores. Assim, apenas 30,8% dos adultos que procuraram o serviço e que se encontravam a trabalhar eram do género feminino. Supomos que a menor disponibilidade associada aos diversos papéis da mulher na sociedade, em particular quem desempenha um papel profissional, limitou o seu acesso.

Sobre as qualificações identificamos também uma clara tendência neste grupo, em relação ao grupo geral, uma vez que o predomínio das qualificações mais altas intensificou-se. Mais de 70% dos adultos empregados inscritos procuravam uma certificação de nível secundário (125 pessoas), e cerca de 26% pretendiam uma certificação de nível básico (45 pessoas). Apenas 2 pessoas procuravam uma certificação exclusivamente profissional.

Se tivermos em conta os 172 processos referentes a adultos acompanhados pelo serviço e que se encontravam numa situação de emprego, constatamos que 23 concluíram com sucesso uma certificação (13,4%), 9 continuam em processo de RVCC (5,2%), 46 não concluíram a fase de diagnóstico pelos mesmos motivos já apresentados (26,7%), 12 foram encaminhados para ofertas externas (7%), 52 suspenderam os seus processos (30,2%), 26 desistiram (15,1%), 1 foi transferido (0,6%) e 3 adultos frequentavam processos de RVCC profissionais, sem concluírem (1,7%).

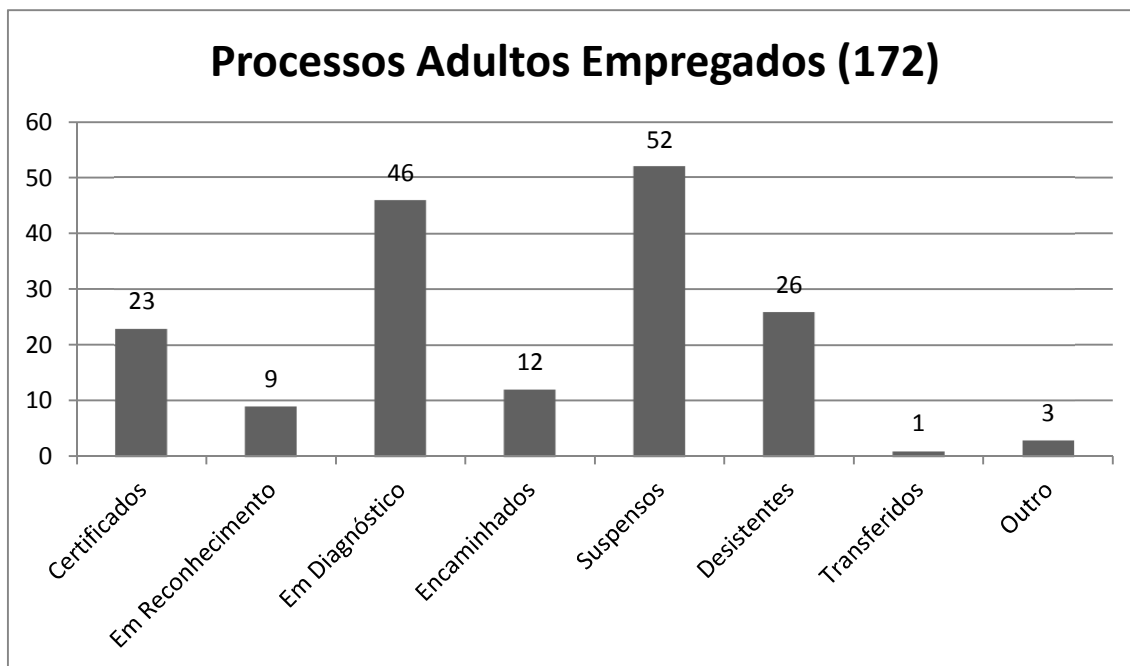


Gráfico 2 – Distribuição dos adultos empregados acompanhados de acordo com o estado

Neste grupo destacamos o elevado número de suspensões e uma menor incidência de desistências, o que pode significar uma maior relutância dos adultos trabalhadores em assumir a sua indisponibilidade, optando mais pela suspensão, na expectativa que conseguirem retomar posteriormente os seus processos. Contudo, sabemos que esta situação raramente acontece, e quem suspende temporariamente os respetivos processos, raramente reúne condições para retomar os percursos de qualificação. Registamos também um decréscimo da taxa de conclusão (cerca de 13,4%) em relação ao grupo geral, ainda que não seja a menor entre os vários grupos analisados.

Grupo específico constituído pelos adultos desempregados que fizeram inscrição de forma espontânea acompanhados neste período (75):

Analisando o género dos elementos deste grupo, constatamos que é o grupo mais homogêneo neste critério, representando as mulheres 48% de todo o grupo.

Sobre as qualificações continuamos a registar um predomínio significativo da procura entre os adultos com maiores qualificações, nomeadamente 125 procuravam a conclusão do ensino secundário, o que representa 64% do total deste grupo. Apesar da diferença ser menos acentuada do que em relação ao grupo anterior, dos adultos empregados, registamos ainda uma ligeira diferença.

Em relação ao estado final de cada um destes 75 adultos desempregados que se dirigiram ao serviço de forma voluntária, verificamos que apenas 7 concluíram com sucesso uma certificação (9,3%), 2 continuam em processo de RVCC (2,7%), 25 continuam na fase de diagnóstico (33,3%), 12 foram encaminhados para ofertas externas (16%), 18 suspenderam os seus processos (24%), 10 desistiram (13,3%), 1 foi transferido (1,3%).

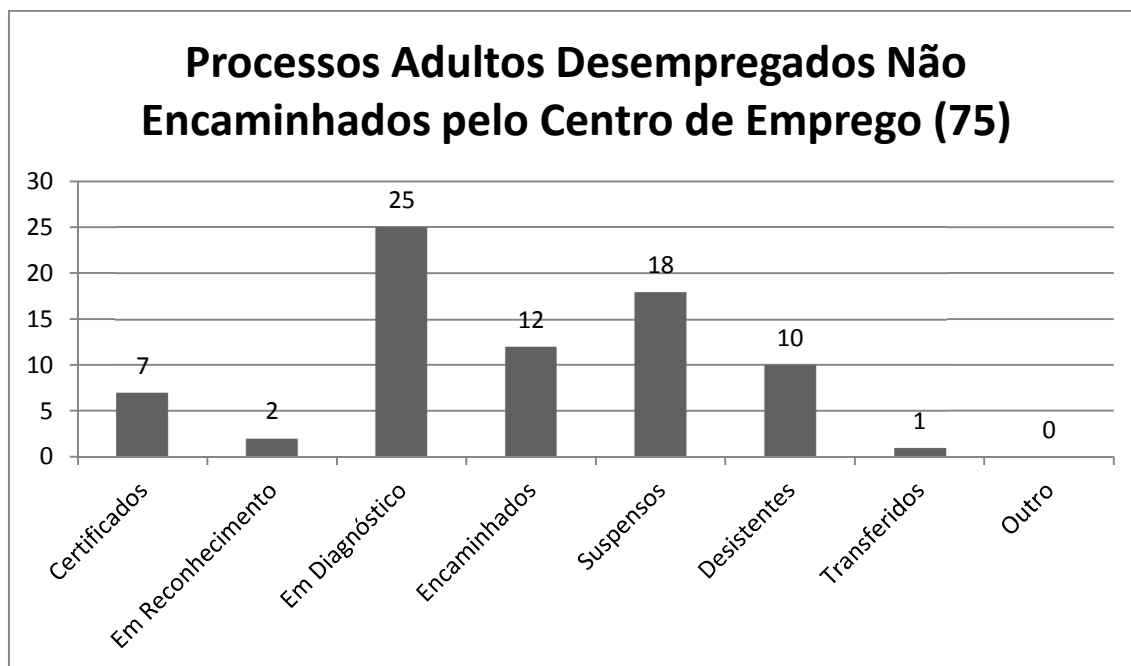


Gráfico 3 – Distribuição dos adultos desempregados não encaminhados pelo Centro de Emprego de acordo com o estado

Analisando os dados apresentados, é de referir que este grupo apresentou a taxa de certificação mais baixa de todos os grupos analisados e simultaneamente a menor taxa de desistência. Contudo, registamos também os valores mais elevados no que diz respeito aos adultos que na fase final do projeto se encontravam em diagnóstico, o que indicia um maior grau de indecisão, uma vez que os adultos neste estado haviam optado por percursos formativos externos ao serviço, mas não chegaram a apresentar qualquer prova do seu ingresso, o que não despoletou a efetivação do encaminhamento. Foi também o grupo que mais optou pelo encaminhamento efetivo para ofertas externas, o que pode ser compreendido pela sua apetência por percursos formativos da rede do IEFP, nomeadamente cursos EFA realizados em horário laboral e que previam o pagamento de alguns subsídios e apoios que incentivavam à participação.

Grupo específico constituído pelos adultos desempregados que fizeram inscrição de forma espontânea acompanhados neste período (218):

Por fim, analisamos o grupo constituído pelos adultos alvo do presente Trabalho de Projeto, os adultos encaminhados para o Centro Novas Oportunidades via estruturas de emprego. Estes adultos acompanhados entre novembro de 2010 e março de 2013, perfaziam um total de 218, constituído o maior grupo entre o total de adultos acompanhados período. Podemos assim afirmar que esta medida governativa não foi residual, mas antes abrangente. Quanto ao género, constatamos que 97 pessoas (44,5%) eram do género feminino e 121 do género masculino (55,5%).

Em relação ao nível de qualificação procurado, registamos no seio do grupo uma realidade diferente de todos os grupos analisados. Se até aqui em todos os grupos anteriores prevalecia um predomínio pela procura de qualificações de nível secundário, o que explicamos pelas características únicas da região onde nos encontramos com taxas de escolarização entre a população acima das médias nacionais em todas as idades, neste grupo esta tendência inverteu-se. Entre este grupo 150 pessoas (68,8%) procuravam obter uma certificação de nível básico e apenas 68 (31,2%) procurava a mesma certificação no nível subsequente. Podemos assim afirmar que os adultos que mais procuraram um serviço de qualificação apresentavam qualificações mais elevadas, sendo que os adultos que vieram de forma condicionada, encaminhados pelas estruturas de emprego, eram aqueles que apresentavam qualificações mais baixas.

Sobre o estado destes adultos no final do projeto, o que indicia o trajeto percorrido no serviço, constatamos que 61 concluíram com sucesso uma certificação (28%), 6 continuam em processo de RVCC (2,8%), 2520 continuam na fase de diagnóstico (9,2%), 31 foram encaminhados para ofertas externas (14,2%), 49 suspenderam os seus processos (22,5%) e 51 desistiram (23,4%).

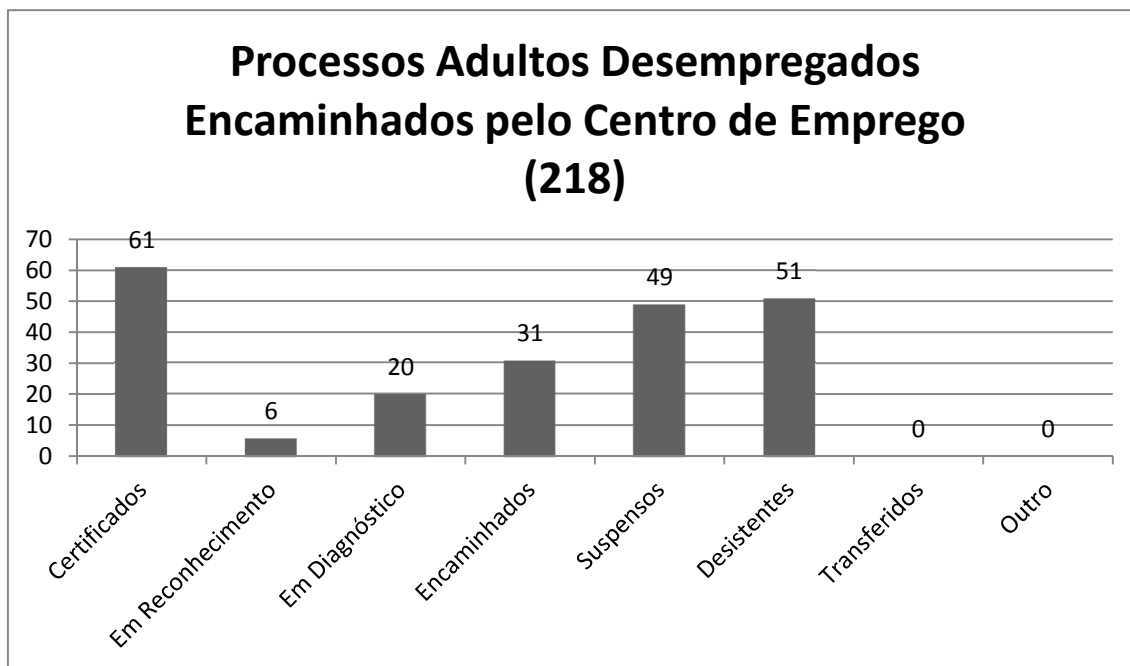


Gráfico 4 – Distribuição dos adultos desempregados encaminhados pelo Centro de Emprego de acordo com o estado

Analisando em detalhe esta informação, constatamos que a taxa de conclusão deste grupo foi a mais elevada de todos os grupos analisados (média geral inferior a 20%), mas de forma aparentemente incongruente também foi o grupo que apresentou a mais elevada taxa de desistência (23,4%). A taxa de suspensão ficou abaixo da média geral e foi também o grupo que registou menos indecisos enquadrados no estado de em diagnóstico.

Elementos de Síntese:

Analisando a informação recolhida até ao momento, constatamos diferenças interessantes entre os vários grupos analisados. Apesar do presente trabalho não incidir sobre a análise exaustiva destes números, não deixa de ser interessante analisar algumas informações daqui extraídas.

As diferenças detetadas não poderão ser explicadas pelas diferenças regionais, uma vez que a esmagadora maioria dos adultos acompanhados em qualquer dos grupos identificados era oriunda do concelho de origem do Centro Novas Oportunidades.

No geral reforçamos a menor procura das mulheres por este serviço, sobretudo entre o grupo integrado no mercado de trabalho. Ainda em relação ao género destacamos a prevalência de menores qualificações entre o género feminino.

Outro dado curioso é o facto da maior taxa de desistência ser registada entre o grupo estudado dos adultos desempregados oriundos dos Centros de Emprego. Assim, e não obstante a previsão de consequências nefastas associadas à recusa deste encaminhamento, muitos adultos apercebendo-se da falta de comunicação dos sistemas, foi apresentando alegadas indisponibilidades pontuais, que muitas vezes se traduziam em indisponibilidades permanentes, que acabaram por levar à desistência. Por outro lado, realçamos que a taxa de conclusão foi também mais elevada neste mesmo grupo, constituído por desempregados que chegaram a este serviço encaminhados pelas estruturas de emprego. Esta situação leva-nos a crer que para este grupo não havia meio-termo: ou se adaptavam e encontravam sentido nesta situação, ou não se reviam e acabavam por desistir. A maior taxa de certificação entre este grupo pode indiciar a falta de relação entre a motivação e o sucesso destes adultos, ou, e para nós a justificação mais plausível, a possibilidade de grande parte destes adultos terem encontrado um sentido próprio no presente projeto que permitiu a sua conclusão com sucesso. O presente trabalho pretende precisamente promover a compreensão de como decorreu este processo, nomeadamente qual o papel da equipa e que estratégias utilizou para favorecer o trajeto de desenvolvimento destas pessoas. Para isso partimos do cenário até aqui traçado, para conhecer melhor a intervenção dos colaboradores do serviço neste processo.

5. Estratégias de adaptação e de atuação da equipa

O presente Trabalho de Projeto surge enquadrado no processo formativo da autora e pretende estruturar um conjunto de informações e conhecimentos que possam otimizar o seu desempenho profissional.

Desta forma, era imperativo aprofundar o conhecimento dos profissionais que no terreno atuaram junto do público abrangido, no sentido de conhecer e compilar um conjunto de sugestões e possibilidades de atuação que pudessem ter um efeito prático. Assim, foram entrevistados quatro dos cinco profissionais de RVC que durante o período identificado colaboraram no serviço em causa, tendo em vista a recolha de informação útil.

A informação recolhida foi analisada em cinco aspetos essenciais, nomeadamente a opinião dos profissionais em relação a esta iniciativa governamental de encaminhamento dos adultos desempregados inscritos para a rede de Centros Novas Oportunidades, os problemas que esta realidade suscitou no serviço, as estratégias usadas para lidar com a situação, a perceção relativa aos resultados obtidos e por fim a apresentação de propostas adicionais relativas ao trabalho desenvolvido com este público.

Previamente ao processo de realização das entrevistas, os profissionais auscultados foram contactados no sentido de averiguar o seu interesse e disponibilidade em colaborar com a presente iniciativa. Todos manifestaram a sua disponibilidade, ainda que por questões de agenda tenha sido possível marcar efetivamente com quatro dos cinco colaboradores.

Estes receberam previamente via email uma mensagem onde os objetivos gerais deste trabalho foram apresentados, bem como o seu enquadramento, conhecendo também antecipadamente as questões em análise, para que pudessem mais facilmente mobilizar a sua experiência no decorrer das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas no final do mês de julho e de seguida apresenta-se sucintamente as declarações mais marcantes e ilustrativas de cada colaborador em relação a cada uma dos aspetos aferidos. Para garantir a necessária confidencialidade dos dados apresentados usaremos um código numérico (E1, E2, E3, e E4) seguindo uma estrutura idêntica em cada item analisado, nomeadamente a apresentação sistematizada das afirmações e das ideias mais significativas em cada ponto de análise, seguida de uma breve reflexão em cada aspeto considerado.

Opinião sobre o encaminhamento obrigatório de adultos desempregados para os Centros Novas Oportunidades

Em relação à opinião veiculada pelos profissionais de RVC relativamente a este assunto, todos concordaram com a medida prevista no âmbito do Despacho n.º 17658/2010 de 25 de novembro, referente ao encaminhamento obrigatório de todos os adultos desempregados para Centros Novas Oportunidades da rede nacional.

“Eu concordo, porque acho que é importante mobilizar as pessoas e consciencializa-las sobre a importância de aumentar os seus níveis de qualificação” (E2).

“Todos estes adultos precisam de uma formação e certificação para entrar no mercado de trabalho” (E3).

Entre os profissionais entrevistados apenas um se manifestou negativamente relativamente à situação de condicionamento do ponto de vista do adulto: “a obrigação nunca é boa” (E3).

Ainda assim, todos afirmaram que esta situação é de facto percecionada pelo adulto “como uma imposição” (E4), com todas as consequências negativas que esta situação acarreta.

É de salientar a predominância de uma visão em linha com o discurso oficial de valorização da qualificação como via de acesso ao mercado de trabalho, o que confirma o já

explanado no presente trabalho sobre a transversalidade do discurso assente na responsabilização do indivíduo, característico na perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. Esta situação é identificável com a perceção dos profissionais como “agentes do governo” (Josso, 2005, p. 117), expressão usada para designar os profissionais que no terreno cumprem as orientações emanadas pelos sistemas políticos. Contudo, esta situação não parece ser percecionada pelos profissionais desta forma, que apresentaram argumentos alternativos para justificar a pertinência destes encaminhamentos, inclusive, e como sugerido por um dos entrevistados, pelo facto desta informação poder não estar a chegar aos menos favorecidos e como tal a medida anunciada permitia o acesso generalizado.

Problemas

Sobre o eventual impacto desta situação de encaminhamento condicionado de adultos para este serviço, o assunto reuniu consenso entre os profissionais entrevistados, nomeadamente as dificuldades e constrangimentos que surgiram a partir desta situação.

“O principal problema foi mesmo a revolta” (E1).

“Não olhavam para esta oportunidade como uma possibilidade para aprender” (E2).

Muitas pessoas “achavam que não servia para nada” (E1), tinham muita “relutância em colaborar” (E4) e a “desmotivação inicial” (E4) era constante. Surgiram muitos mais “conflitos” (E3) e outro constrangimento verificado foi o brusco “aumento de pessoas no centro” (E3) e todas as consequências inerentes a esta situação.

Questionados sobre eventuais diferenças de perfil destes adultos em relação a outros grupos, nomeadamente as pessoas que se dirigiam ao serviço de forma autónoma, a maioria não identificou grandes diferenças, além das comuns entre os dois níveis de escolaridade. Desde sempre os adultos que procuravam o nível secundário de certificação, geralmente com habilitações iguais ao ensino básico, eram percecionados como mais resistentes, na medida em que existia uma maior relutância em ouvir as sugestões da equipa e em cumprir um horário presencial mais alargado. Um dos entrevistados afirma contudo, que existiam diferenças gerais, nomeadamente ao nível da escolaridade, apresentando qualificações mais baixas, e ao nível dos estratos socioeconómicos, tendencialmente mais baixos também.

Outra particularidade realçada, foi o facto de neste grupo de adultos encaminhados para o serviço pelos serviços de emprego, verificar-se a existência de um subgrupo concreto com características únicas: adultos com mais idade que se encontravam numa situação de pré-reforma. De acordo com os relatos, estes adultos foram simultaneamente os mais contestatários,

mas também os que mais facilmente aderiram ao processo e que mais desistiram. Entre este grupo não houve meio-termo: ou concluíram com sucesso os processos frequentados, uma vez que se tratavam de pessoas altamente qualificadas, ainda que muitas vezes sem esta percepção, ou desistiam, uma vez que não recebiam eventuais consequências.

Auscultados sobre a reação a esta situação, bem como sobre a sua eventual preparação pessoal e da equipa para lidar com este cenário, a maioria dos inquiridos afirmou que lidaram bem com esta situação, ainda que não tenha havido a necessária preparação prévia.

“Tentámos arranjar estratégias” (E1).

“Inicialmente nenhum de nós estava preparado, foi um susto” (E3).

A verdade é que não existiu nenhum momento de formação prévio, e apesar de nas semanas antecedentes alguns membros do executivo de então referirem nos media esta informação, no terreno nada antecipou esta situação comunicada formalmente em novembro de 2010.

Estratégias

Em relação às estratégias os profissionais entrevistados identificaram diversas medidas.

Aquando o início dos processos o primeiro desafio era motivar os adultos para participar, nomeadamente através da atribuição de sentido que teria de ser feito necessariamente pelo próprio.

“Nos primeiros contactos era importante dotar o adulto de autoestima” (E4).

“É importante definir metas e assumir compromissos” (E1).

“Conhecer motivações e expectativas” (E2).

Este primeiro contacto era também importante para estabelecer uma relação empática e de confiança entre a equipa e o adulto, essencial para o processo futuro.

“Começava sempre por perceber o seu estado de alma” (E2).

“Dava um tempo para que pudessem desabafar e juntos encontrar uma solução” (E2).

“Cada pessoa é uma pessoa” (E4).

“Cada um deles tem um fio condutor, uma motivação, uma expectativa” (E4).

“Perceber quem é aquela pessoa e como vou ajudar aquela pessoa a conduzir-se nos seus objetivos” (E4).

Em relação à organização, foi consensual que uma boa planificação seria importante para os processos a desenvolver.

“A planificação foi toda alterada” (E2).

“Tivemos um dia inteiro a planear” (E3).

Essa organização contemplava não apenas sessões individuais como coletivas, pois se por um lado o processo de atribuição de sentido apenas fazia sentido individualmente, por outro o fator grupo funcionava como um elemento motivacional importante.

“O trabalho em grupo é importante” (E4).

“O trabalho individual é fundamental numa fase avançada” (E4).

Em relação à organização das sessões, os profissionais reconheceram como importantes vários elementos.

“No geral todos os adultos que vêm mais vezes ao centro conseguem mais facilmente atingir os objetivos” (E1).

“Trabalhar diretamente no computador (...) verem as coisas crescer” (E1).

“A formação de informática aliciava-os” (E2).

“Usar todas as horas de formação complementar” (E3).

“Sessões mais práticas e próximas do adulto” (E2).

“Adequar a linguagem” (E3).

“Começou a fazer parte do processo a criação do currículo e de carta de apresentação” (E3).

“Valorizar a experiência” (E3).

“Partir do global” (E4).

As sessões assumiram assim um carácter mais prático, onde se partia da história de vida de cada um para posteriormente fazer a sua análise à luz dos referenciais. Avançava-se assim a partir de algo que as pessoas conheciam bem e depois então surgia a necessária reflexão e enquadramento.

Outra alteração identificada, foi a alteração dos horários que fez com que estes adultos passassem muito mais tempo no serviço. Assim, grande parte do trabalho era presencial o que permitia um feedback imediato, reforçando a motivação. Este apoio foi também alargado com a disponibilização de um espaço de apoio permanente, munido de equipamento informático, sendo curioso verificar que os adultos que mais recorreram a esta solução, foram precisamente os que mais concluíram o processo de qualificação.

“As (pessoas) que vinham tinham sucesso” (E1).

Procurou-se também encontrar interesses comuns e ter em consideração as preferências e expectativas dos adultos no decorrer de todo o processo.

Perceção em relação aos resultados

Quando questionados sobre a sua percepção em relação ao sucesso das estratégias usadas, a resposta foi novamente unânime, como todos os profissionais a afirmarem terem obtido melhores resultados entre este público, não obstante as dificuldades encontradas.

“Quem ficou, concluiu com sucesso” (E2).

“Curiosamente (...) acho que atingimos melhores resultados com este público” (E4).

Esta situação foi confirmada pelos resultados atrás apresentados.

Sobre o próprio processo formativo todos os entrevistados afirmaram que aprenderam muito com esta experiência e que eventualmente se tornaram melhores profissionais com ela, valorizando mais uma vez o processo de aprendizagem experiencial no qual assenta o presente trabalho.

”Aprendi muito com eles relativamente às relações interpessoais e à entreajuda” (E2).

“Aprendi a valorizar ainda mais as pessoas” (E3).

Propostas

No final das entrevistas, os profissionais auscultados foram convidados a acrescentarem outras propostas que pudessem ter quanto ao trabalho a desenvolver com adultos que frequentam processos de natureza formativa de forma condicionada.

“Acompanhar individualmente a pessoa” (E1).

“Que a pessoa perceba bem o que vai fazer e o quanto isso é importante” (E1).

“Temos de ser tolerantes” (E2).

“Cada pessoa tem os seus pontos e forças onde podemos partir” (E3).

“Fazer coisas mais práticas” (E1).

Estas foram algumas das sugestões apresentadas que de seguida serão retomadas e sistematizadas num conjunto de orientações que possam guiar a prática quotidiana dos profissionais que no terreno se deparam com esta situação.

6. Orientações para a Ação

O presente Trabalho de Projeto assume como objetivo central contribuir para o processo de desenvolvimento da sua autora, constituindo-se como um exercício real de reflexão sobre a prática. Em última instância visa objetivos de natureza pragmática, nomeadamente a otimização da intervenção e desempenho profissional, sendo que para isso será indispensável o

cruzamento dos diversos elementos teóricos e evidências práticas em orientações concretas, passíveis de serem integrados no quotidiano profissional.

No final do primeiro capítulo havíamos identificado como conclusão duas premissas centrais envolvidas no processo de aprendizagem experiencial, nomeadamente a criação de sentido e a mobilização do sujeito como vias essenciais para garantir o sucesso dos processos de aprendizagem. Assim, e no seguimento da informação obtida, segue-se um exercício de sistematização que pretende promover a tradução dos dados recolhidos em orientações simplificadas e operacionais que possam ser aplicadas no campo da prática.

Para facilitarmos a leitura e incorporação da informação apresentada de seguida, e após a análise dos dados recolhidos, optámos por criar três distintas dimensões de intervenção associados aos processos formativos: a criação de sentido, a mobilização do adulto e o papel do profissional de educação de adultos que acrescentámos atendendo à sua importância subjacente a todo este processo. Posteriormente procuraremos complementar esta abordagem com um conjunto de orientações associadas à estrutura das ações a realizar com adultos, informação esta derivada dos contributos dos profissionais auscultados no presente trabalho mas também decorrente das várias ideias e premissas descritas em cada uma das dimensões analisadas.

Criação de Sentido

Como tivemos oportunidade de analisar no final da primeira parte do presente trabalho, a atribuição de sentido por parte dos adultos envolvidos em processos de natureza formativa é condicionante determinante no seu sucesso. Considerando-se a aprendizagem como um processo de “construção de uma visão do mundo” (Canário, 1999, p. 110) é assim crucial acompanhar o adulto neste processo, uma vez que o facto de aqui chegarem encaminhados por forças externas, faz com que não reconheçam a legitimidade do processo e que não se sintam implicados nele. Assim, e porque o processo de aprendizagem experiencial implica uma “dimensão afetiva” (Josso, 2005, p. 123), é essencial facultar o espaço e o tempo necessários para que possa ocorrer este processo de implicação do sujeito, ainda que nele possa participar ativamente o profissional com o intuito de favorecer esta “descoberta de si”.

Em termos práticos, esta exploração poderá passar pela análise e compreensão das motivações do adulto, o que o traz ali e como ali chegou, bem como o aprofundamento das suas expectativas em relação ao processo formativo. Antevendo algumas dificuldades neste processo, uma vez que se ali chegou contrariado dificilmente pensou no que o trouxe ou porque está ali,

sugere-se que se inicie o processo de uma forma mais prospetiva. Incidindo-se mais sobre o que o adulto pretende alcançar, talvez seja mais fácil enquadrar o processo formativo frequentado. Entende-se assim “a formação como construção de si e de sentido” (Josso, 2002, p. 154), mobilizando o adulto para este processo. Compete ao profissional disponibilizar informação útil, e em conjunto com o adulto, integrar o processo formativo no projeto de desenvolvimento que o adulto possa ter, ou, caso isso não aconteça, acompanhando o adulto no estabelecimento de metas e objetivos próprios.

Neste percurso há que contar com uma natural resistência, particularmente entendendo “a formação como processo de mudança” (Josso, 2002, p. 153), sempre geradora de desconforto. Contudo, esta resistência deve ser devidamente analisada e decodificada, no sentido de desmistificar eventuais preconceitos, não raras vezes associados ao receio de insucesso ou à falta de confiança em si. Por outro lado, é também necessário respeitar este processo interno e a posição do adulto, seja ela qual for, que possa resultar deste processo inicial de tomada de consciência.

Este processo é justificado pelo facto de parte das pessoas encaminhadas de forma condicionada para serviços de formação não terem ainda refletido nesta situação, mas os dados apontarem para que parte significativa acabe por identificar-se com ele e por querer prosseguir de forma consciente. Além disso importa notar que “os significados que as pessoas dão aos atos e situações de vida, nunca se encontram definitivamente adquiridas, pelo contrário, estão em permanente mudança” (Cavaco, 2002, p. 46), o que constitui por si uma oportunidade.

Mobilização do Adulto

Rui Canário entende o “adulto como principal recurso da sua formação” (1999, p. 112). Assim, este é a peça central do seu processo formativo, pelo que tem necessariamente de estar implicado e comprometido com ele. Este compromisso está facilitado quando o adulto de forma autónoma procura uma determinada situação formativa, e mais dificultado quando a ela chega de forma condicionada.

Esta “centralidade do sujeito” (Canário, 1999, p. 110) resulta numa valorização do indivíduo e da sua experiência, e deve ser expressa na abordagem do profissional. Contudo, a experiência adquirida no terreno diz-nos que o principal obstáculo a esta situação é muitas vezes o próprio adulto, não habituado a este protagonismo e não reconhecendo em si as capacidades para o desenvolvimento de processos de natureza mais reflexiva. Esta situação é muito comum

em educação de adultos, sobretudo entre os adultos menos escolarizados, pois o “desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido” (Freire cit. in Cavaco, 2002, p. 23).

Assim, é essencial uma análise individual, que deve estimular a autoestima dos mais receosos, através de um processo assente numa relação de confiança sendo muito importante por parte dos profissionais o conhecimento das “posições existenciais dos aprendentes com quem trabalham” (Josso, 2005, p. 123).

Esta valorização do adulto pressupõe também a existência de uma imagem positiva do sujeito, uma vez que “nenhuma ação educativa é pertinente se for fundada numa visão negativa dos sujeitos” (Canário, 1999, p. 66). Os processos formativos destinados à população adulta não se coadunam com uma visão determinista, considerando-se essencial uma “conceção inacabada do ser humano” (Canário, 1999, p. 109) por parte dos profissionais.

Por outro lado quando neste processo nos deparamos com dificuldades, entendidas geralmente como resistências, importa “questionar as razões dessas resistências” (Josso, 2005, p. 124). Para isso é essencial conhecer verdadeiramente cada pessoa, na sua especificidade, procurando conhecê-la verdadeiramente. Este processo desenvolve-se através de uma atitude desprendida e de humildade, de abertura, evitando erros como a tentação de ensinar um qualquer programa formativo sem auscultação prévia dos interessados, correndo o risco de “de ensinar às pessoas coisas que elas já sabem” (Canário, 1999, p. 112)

Papel do Profissional

Por fim, analisamos com mais pormenor o papel dos profissionais que diariamente lidam com adultos encaminhados para processos de natureza formativa de forma condicionada. Atendendo à forma de acesso destas pessoas às situações formativas, é legítimo considerar estes grupos fortemente heterogéneos. Em comum têm o facto de estarem numa situação de desemprego e de não terem escolhido de forma autónoma inscreverem-se neste tipo de processos. Se por um lado pode acontecer desconhecerem a existência de ofertas formativas desta natureza, muitas vezes acontece que se não o fizeram foi por um motivo particular, nomeadamente porque não se reconhecem capazes, porque não reconhecem qualquer utilidade ou simplesmente porque não quiseram.

Em qualquer dos casos o profissional deve assumir uma postura colaborante e empática, procurando compreender as motivações e expectativas individuais e respeitando a decisão dos adultos em processos formativos. Numa primeira fase será útil passar informação considerada

útil para melhor suportar os processos de decisão dos adultos, mas posteriormente este deverá dar espaço a cada um para tomar as suas próprias decisões.

Do ponto de vista mais técnico, deverá organizar os contextos formativos de forma estruturada, criando “contextos que lhes permitam fazer experiências” (Josso, 2005, p. 124) e onde os adultos se sintam confortáveis para experimentar e partilhar as suas vivências e descobertas. É assim necessário criar ambientes estimulantes que desafiem os adultos e que permitam uma necessária rutura para aprenderem com base no processo reflexivo. Neste processo é essencial que o profissional respeite as “posições existenciais” (Josso, 2002, p. 156), mesmo quando não partilha a mesma visão.

Assim, o profissional deve manter-se “atento e à escuta” (Canário, 1999, p. 110) e “respeitar o ritmo das pessoas” (Josso, 2005, p. 124). Deve procurar estabelecer um clima de confiança e respeito, onde a dimensão afetiva determina em grande medida o sucesso da atividade, pelo que este é um domínio de intervenção onde o envolvimento do profissional não só é desejável como condição indispensável para o sucesso. Este envolvimento pressupõe o estabelecimento de relações empáticas, onde o profissional confrontado com situações reais e tendo em consideração a dimensão formativa dos problemas, aprende em medida semelhante ao que ensina, consistindo este manancial de experiência uma oportunidade única de desenvolvimento do próprio técnico. Para isso necessita também do seu próprio espaço e tempo de reflexão, como acontece no presente trabalho.

Os dados atrás apresentados, enquadrados pelas três dimensões já especificadas, são de seguida compilados num quadro resumo que pretende facilitar a sistematização destas conclusões. Esta informação surge com o intuito de facilitar a sua integração nas práticas profissionais de quem no terreno se depara com esta situação, e apesar de não assumir um carácter exaustivo, permite uma operacionalização dos conceitos mais eficaz.

Criação de Sentido

-
- Articular os processos formativos com a vida dos adultos;
 - Fomentar a atribuição de sentido no início dos projetos formativos por parte do adulto;
 - Auscultar previamente motivações e expetativas, procurando favorecer a integração do processo formativo no projeto de desenvolvimento da pessoa;
 - Ter em consideração as preferências do adulto bem como a utilidade das

aprendizagens considerando o contexto de vida concreto;

Mobilização do Sujeito

- Atender às características individuais do adulto;
- Auscultar e envolver o adulto, que deve assumir o protagonismo neste processo;
- Disponibilizar toda a informação necessária relativamente aos processos previamente;
- Estimular a motivação e a promover a autoestima;
- Valorização da experiência dos adultos;
- Definir metas realistas e promover o estabelecimento de compromissos;
- Desenvolver uma estrutura de apoio permanente, ajustável ao grau de autonomia dos adultos, ainda que incentivando a maior proximidade atendendo aos resultados mais positivos associados a esta situação;

Papel do Profissional

- Estabelecer relações empáticas e de confiança com os adultos;
- Proporcionar situações formativas que permitam um feedback imediato;
- Respeitar as opções do adulto, mesmo não concordando com as suas ideias e escolhas;
- Disponibilizar informação útil apoiando o adulto nos processos de decisão da sua exclusiva responsabilidade;
- Assumir um papel menos diretivo e mais de suporte;
- Preparar convenientemente os processos formativos, criando ambientes estimulantes e que apelem à experimentação e partilha de experiências;
- Ouvir e estar atento às necessidades dos adultos, envolvendo-se nos limites da sua dimensão profissional;
- Adaptar os processos às características específicas dos grupos e dos indivíduos em processo;
- Ter em consideração os interesses dos adultos e mobilizá-los em contexto formativo (ex. informática, criação de cartas de apresentação, entre outros);
- Respeitar o ritmo dos adultos e proporcionar o espaço e o tempo necessários aos processos reflexivos;
- Analisar a sua própria postura, crenças e rede de valores, assumindo as suas

convicções ainda que numa perspetiva realista sem recorrer à militância;

- Valorizar a pessoa e a sua experiência, a partir de uma visão positiva;

No seguimento desta informação bem como do cruzamento dos vários elementos teóricos, conteúdos das entrevistas realizadas e dos dados recolhidos no caso analisado, segue-se também um conjunto de orientações práticas que remetem para a estrutura do trabalho a organizar com os adultos nestas circunstâncias.

Sugestões relativas à Estrutura

-
- Estruturar os processos formativos alternando formação e valorização da experiência mediante as características e expectativas específicas dos adultos;
 - Estabelecer uma rotina exequível de trabalho, para que o adulto possa organizar-se e saber com o que contar;
 - Partir dos elementos conhecidos para o desconhecido;
 - Recorrer a um crescente grau de complexidade na abordagem;
 - Tornar as sessões mais práticas e próximas da realidade dos adultos;
 - Trabalhar em grupos, fomentando a partilha e um ambiente salutar de convívio e trabalho;
 - Promover um reconhecimento social dos processos formativos.

CONCLUSÃO

Nas últimas décadas o modelo escolar tem sido cada vez mais criticado, em grande parte devido à clara insuficiência para fazer face aos novos desafios impostos pelas sociedades atuais. Apesar deste modelo ser ainda a “referência dominante em educação de adultos” (Canário, 1999, p. 15), cada vez mais a experiência assume o protagonismo que historicamente sempre foi seu, originando novas formas de ser e estar em educação. Quando pretendemos responder à questão “como se formam os adultos?” esta parece ser a melhor via para nos aproximarmos da realidade, deslocando assim para a “perspetiva da aprendizagem aquilo que o modelo escolar historicamente fixara na perspetiva do ensino” (Canário, 2007, p. 200). Desta forma “a experiência de quem aprende torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem” (Canário, 1999, p. 109). Concretamente daqui derivam duas importantes premissas com implicações no terreno das práticas: por um lado importa rever as práticas profissionais de todos aqueles que atuam no domínio do reconhecimento de adquiridos, processo assente nas experiências da população adulta, mas também tem claras implicações no próprio processo de autoformação dos profissionais.

Simultaneamente à emergência desta abordagem, assistimos a uma natural e consequente “reabilitação progressiva do sujeito e do ator” (Josso, 2002, p. 13), que assume assim um papel central no seu processo de aprendizagem como coautor ativo. Daqui também decorre o cada vez mais frequente recurso à história de vida como projeto de formação numa “abordagem centrada no sujeito aprendente” (Josso, 2002, p. 14).

Foi neste contexto que surgiu o presente Trabalho de Projeto, enquadrado pelo próprio projeto de desenvolvimento da sua autora, estruturado a partir da experiência entretanto adquirida no terreno. Parte assim da sua experiência e consiste numa reflexão estruturada em torno das suas vivências, com a intenção de aprender com base num processo de reflexão abrangente e apoiado por uma estrutura de ensino. Constitui assim um processo de aprendizagem experiencial entendido como a “capacidade para resolver problemas mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização” (Josso, 2002, p. 28).

Para este projeto de formação de si ser possível, assume-se o “potencial formativo das organizações e das situações de trabalho” (Canário, 2007, p. 201) bem como dos contextos de vida das pessoas. A formação torna-se assim parte integrante da vida e confunde-se com ela, sendo o presente trabalho um esforço no sentido de dar estrutura e atribuir significado à experiência adquirida na prática.

O tema central foi identificado como sendo um constrangimento e desafio no quotidiano profissional da autora, que diariamente lida com um número crescente de pessoas adultas que procuram processos de natureza formativa de forma condicionada. Esse condicionamento pode surgir de muitas formas, mais ou menos explícitas. Uma das formas de condicionamento veladas, é precisamente o entendimento generalizado, que todos temos de aprender e ninguém pode ficar de fora, uma vez que vivemos numa “sociedade de indivíduos aprendentes” (Finger e Asún, 2003, p. 13). Nunca como até aqui se falou tanto de aprendizagem, que nos é apresentada como um produto de consumo, finalizado e instrumentalizado em prol de interesses maiores. Cánario descreve este cenário como um dos “grandes mitos do século XX” (1999, p. 40).

Esta situação leva-nos a que “recusar aprender será, em breve, um crime” (Finger e Asún, 2003, p. 13) e torna cada vez mais comum a entrada em processos formativos de adultos que não querem estar ali, o que além das questões éticas que possa levantar, causa significativos constrangimentos aos serviços. Se os adultos são obrigados a aprender, os serviços são obrigados a ensinar, mas como?

Procurámos enquadrar a temática a partir do aprofundamento da história da educação de adultos em Portugal, exercício necessário e preparatório para a análise das políticas que dominam a cena internacional e nacional neste domínio, que criminalizam a não aprendizagem, contrariando assim algumas das premissas de base da educação de adultos.

Por outro lado, procurámos também aprofundar o nosso conhecimento sobre o processo de aprendizagem experiencial, na medida em que não só pretendemos contribuir para o presente projeto auto formativo como compreender os reais impactos desta situação no terreno.

Tendo em vista a aplicabilidade dos conhecimentos e aprendizagens realizadas no decorrer deste projeto, procurou-se compilar um conjunto de orientações de natureza prática, que possam ser enquadradas na prática profissional de quem no terreno lida diariamente com esta situação. Ambicionamos assim contribuir efetivamente para a melhoria da realidade profissional que serve de referência a todo o trabalho.

O presente trabalho não poderia ter surgido num momento mais pertinente no decurso do percurso profissional da autora. O discurso dominante vai aniquilando qualquer forma de pensamento divergente de tal forma que mesmo aqueles que acreditam ter um opinião firme e fundamentada, dão por si a reproduzir um conjunto de frases feitas constantemente reproduzidas nos meios de comunicação. Políticos, comentadores, jornalistas, especialistas diversos e vários outros fazedores de opinião falam a uma só voz e vão-nos convencendo que não há outra forma de viver neste mundo. Contudo, continuam a verificar-se fortes desigualdades entre gerações,

com maiores penalizações no caso da população adulta. Acreditamos assim que o papel da educação de adultos na sociedade portuguesa não está esgotado, pelo contrário, exige um protagonismo sem precedentes assente em “políticas públicas orientadas por um plano estratégico, consistente e integrado, com continuidade temporal e que possibilitem o investimento numa grande diversidade de medidas, de modo a assegurar a participação dos adultos, inclusivamente dos designados não públicos” (Cavaco, 20013, p. 5).

Consideramos assim ter atingido os objetivos inicialmente formulados no âmbito do presente trajeto formativo, reconhecendo neste exercício de aprendizagem uma dupla mais-valia, pois não só permitiu uma maior consciência de si enquanto profissional, como identificou um conjunto de diretrizes práticas passíveis de serem integradas no campo de intervenção profissional. Desta forma o presente mestrado proporcionou o tempo, o espaço e os recursos necessários para uma reflexão estruturada sobre a escola de hoje, sobre os seus problemas e sobre os seus desafios, mas também sobre a profissional que sou e sobretudo a profissional que quero ser.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, N. e Canário, R. (2004). A Escola e a Exclusão Social: Das promessas às incertezas. *Revista Análise Social*, vol. XXXVIII, 981-1010.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. e Cabrito, B. (orgs.) (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2007). Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação (195-254)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola – percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Cavaco, C. (2013). *Estado da educação 2012 – Políticas públicas de educação de adultos e equidade*. Coleção *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas do Conselho Nacional de Educação*. (documento policopiado).
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Estado da Educação 2012: Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Despacho n.º 17658/2010 de 25 de novembro. Diário da República n.º 229/2010 – II série. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernández, F.S. (2006). *As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário e B. Cabrito (orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências (15-30)*. Lisboa: Educa.

- Finger, M. & Asún, J.M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Cascais: Principia.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, M.C. (2005). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário e B. Cabrito (orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (115-125). Lisboa: Educa.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre lógicas da educação popular e da gestão d recursos humanos. In R. Canário e B. Cabrito (orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (31-60). Lisboa: Educa.
- Nota de Procedimentos (2010). *Encaminhamento dos desempregados inscritos nos Centros de Emprego sem o 12º ano completo para a rede nacional de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e Instituto do Emprego e da Formação Profissional.

ANEXOS

Anexo 1 – Guião da entrevista aos profissionais de RVC

Trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Inst. Educação, Univ. Lisboa

Área de Especialização em Formação de Adultos

GUIÃO DA ENTREVISTA

Objetivo Geral da Entrevista: conhecer e caracterizar o trabalho desenvolvido pelos profissionais de RVC que no terreno trabalharam com adultos encaminhados compulsivamente via Centros de Emprego para a rede de CNO, procurando identificar estratégias de atuação.

Âmbito: a presente entrevista decorre no âmbito de um Trabalho de Projeto integrado num mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Formação de Adultos que decorre no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Notas:

- ✓ No âmbito do presente trabalho garantimos o anonimato da informação prestada, uma vez que não faremos qualquer referência ao nome ou a qualquer dado que identifique o profissional entrevistado ou o serviço em causa;
- ✓ A presente entrevista será gravada para assegurar a correção da informação e evitar lapsos.

Temas	Questões	Observações
Caracterização	Nome Data de Nascimento Habilitações Académicas Experiência no domínio da Educação de Adultos	Curso(s) Estabelecimento(s) Data de início Número de anos Funções Básico/Secundário
Opinião sobre o Despacho	Qual a sua opinião sobre o conteúdo do Despacho n.º 17658/2010 de 25 de novembro que prevê o encaminhamento dos cidadãos desempregados para um CNO da rede nacional?	Favorável Desfavorável

Problemas	Quais os problemas que surgiram com a integração dos adultos desempregados encaminhados de forma compulsiva em processos de RVCC? Sentiu-se preparado/a para atuar com este público específico?	Perfil Características Postura Básico/Secundário
Estratégias	Que estratégias de intervenção utilizou para contrariar os problemas identificados?	Individuais Coletivas Básico/Secundário
Resultados	As estratégias utilizadas atingiram os resultados esperados? O que aprendeu com esta experiência?	Básico/Secundário
Propostas	Que outras estratégias de intervenção quer sugerir para quem trabalha com adultos que participam de forma condicionada em processos de formação / qualificação?	Básico/Secundário